

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ADAIR PURCENA GUIMARÃES

*AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: um estudo das concepções e
práticas dos professores de Língua Portuguesa*

CUIABÁ – MT

2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

ADAIR PURCENA GUIMARÃES

*AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: um estudo das concepções e
práticas dos professores de Língua Portuguesa*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso – MT, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação (área de concentração: Formação de Professores).

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Simone Albuquerque da Rocha

CUIABÁ – MT

2008

FICHA CATALOGRÁFICA

Guimarães, Adair Purcena.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: um estudo das concepções e práticas dos professores de Língua Portuguesa. / Adair Purcena Guimarães. – Cuiabá: UFMT / IE, 2008.

225 páginas.

Orientadora: Dr^a. Simone Albuquerque da Rocha

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, (área de concentração: Formação de Professores).

1. Avaliação 2. Avaliação da Aprendizagem.

CDU



Universidade
Federal de
Mato Grosso

Programa de Pós-Graduação em Educação

DISSERTAÇÃO APRESENTADA À COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFMT

ADAIR PURCENA GUIMARÃES

Profa. Dra. Mirza Seabra Toschi
Examinadora Externa (UEG)

Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho
Examinador Interno (UFMT)

Profa. Dra. Simone Albuquerque da Rocha
Orientadora (UFMT)

Cuiabá, 08 de maio de 2008.

Dedico esta pesquisa;

À minha mãe Sebastiana Cândida Guimarães e meu pai Argemiro Purcena da Silva, que, infelizmente, não estão presentes para dividir comigo a alegria de poder ultrapassar mais essa etapa de minha formação profissional;

À minha esposa Eudirene Nunes da Silveira Guimarães, mulher forte, guerreira e, acima de tudo, companheira, que soube proporcionar calma nos momentos de tempestades e incentivos nos momentos de desânimos;

Às minhas filhas Hortência e Nathani, projetos maiores de minha vida, que souberam, como ninguém, compreender minhas inúmeras ausências nem sempre inteligíveis: filhas, amigas, anjos e força nos momentos de angústias;

Aos meus irmãos e irmãs, parte de minha vida, pelo incentivo e compreensão dos momentos de privação da minha presença e atenção.

Agradecimentos especiais:

À *Soraiha*, meu anjo da guarda!

Meu caro! Assim você dirigia-se a minha pessoa. Quantos momentos compartilhados e vividos juntos: na Universidade, ora em Cuiabá ora em Rondonópolis – MT, nos encontros das qualificações, nas disciplinas que você ministrou, no barzinho tomando nosso chope e colocando as conversas em dia. Assim foi nosso convívio, cheio de carinho, respeito e troca de conhecimentos. E você, querendo ou não, foi mãe protetora, irmã e, acima de tudo, a orientadora que todos os colegas invejavam pela competência e dedicação.

Suas orientações não tinham tempo e nem lugar estipulados. Eram feitas todo momento, intensamente e sempre com carinho e segurança, estivéssemos em sua sala, no carro, no barzinho ou até mesmo no corredor, nos momentos que não tínhamos outro lugar para nos acomodarmos. Você foi simplesmente fenomenal e por isso, quero dedicar esse espaço de minha pesquisa para você, Soraiha, pessoa especial e que marcou, profundamente, minha passagem por esta existência. Amei conhecê-la e, acima de tudo, adorei ter sido teu pupilo. Você representava o que o mundo tem de melhor, porque foi capaz de ser completa, de viver sem medida, de entregar-se por inteiro na missão de educadora.

Sonhamos muito, falamos demais em crescermos, sermos bons naquilo que propuséssemos a fazer. Mas quis o destino nos separar na metade do caminho. Sofri muito. Pensei em desistir. Senti medo em não ser capaz de chegar ao final. Mas você, em algum lugar, não sei onde, me dizia que valia a pena continuar, que, de alguma forma, estaria comigo, dando segurança e fazendo suas orientações. Por vários momentos, sentado frente ao computador, quando deparava com suas correções e recados nos dois primeiros capítulos da dissertação, senti sua presença. Por vezes, sentia sua voz em meus ouvidos dizendo o que fazer. Afirmando que teve momentos que desliguei o computador e me retirei da sala para não entrar em paranóia. Mas não posso negar que você esteve presente, seja lá qual forma queiram denominá-la. O que digo é que não a perdi espiritualmente. Esteve comigo, sempre. Por isso, não posso deixar de agradecê-la por tudo. Por ter acreditado

em mim desde o início e por ter dedicado alguns momentos de sua vida a este projeto. Valeu muito, Soraiha! Valeu ter conhecido você, valeu ter convivido com você e valeu muito mais ter sido seu orientando. Que Deus lhe cubra com a paz e que as recompensas espirituais possam ter sido grandes, assim como você foi grande na vida de muitos. Um grande beijo no coração e até um dia. Como disse Fernando Pessoa: *Tudo vale a pena, se a alma não for pequena*. E com certeza sua alma não era pequena. Valeu!

À Dr^a. *Simone Albuquerque da Rocha!*

*Há momentos onde a tristeza ultrapassa
a doce alegria que nos acompanha
e explodimos em choro.*

*Há momentos onde
a desistência fala mais alto,
porque sentimos apenas um vazio sem perspectivas
restando apenas a entrega.*

*Há momentos onde o cansaço excede
o conforto e a esperança de estar bem.*

*Há momentos onde somos obrigados
a dar limites, quando na realidade
gostaríamos de seguir livres pelos caminhos que escolhemos.*

*Há momentos onde falar mais alto parece
ser mais importante que calarmos
na doçura do silêncio e da compreensão.*

Há tantos momentos!

*Há momentos bons também, claro!
Onde a alegria, energia, brilho da vida
se fazem presentes.*

*Mas esse é o momento
que parei para analisar os que doem e
peguei esses porque nos momentos finais,
você esteve presente nesta trajetória.*

*Deu ombro, colo, ouvidos,
falou, se calou, dividiu forças, dor,
chorou comigo.*

*E agora, esse é o momento que
quero agradecer todo carinho e a dedicação
que tem demonstrado com minha pesquisa.*

*Você foi muito importante para que eu pudesse concretizar este SONHO.
Obrigado por fazer parte DELE!*

Agradecimentos:

A Deus, por permitir que essa conquista pudesse realizar, pela força nos momentos difíceis e pelas providências que sempre realizou em minha trajetória;

Aos colegas professores que se dispuseram a colaborar com minha pesquisa na condição de sujeitos;

Aos companheiros de mestrado: Estela Tosta, Rosenilde, Sérgio, Eduardo, Abner e Cleide meus sinceros agradecimentos pelo companheirismo nos momentos de dificuldades;

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para que esse projeto se tornasse realidade;

Aos membros da Banca Examinadora: Professora Dr^a. Simone Albuquerque, outra metade de uma orientação segura e competente; Dr^a. Mirza Seabra Toschi, que trouxe alegria para esta banca; Dr. Silas Borges Monteiro, sinônimo de profissionalismo e Dr. Ademar de Lima Carvalho pela amizade e sugestões sempre valiosas. Meu muito obrigado!

Encosta o teu ouvido aqui / que é pra eu te contar / vai ser nosso segredo / não vou fugir daquilo tudo que sonhei, então / saiba que ainda chego / mais do que sou capaz / fiz promessas demais / pra saber / quantos quilos a mais / de conversas banais / vamos ter / somos simples mortais / inocentes demais / pra entender / quer saber o que mais / quero ter minha paz / pra viver / será que é tão difícil de entender.

(Tato, compositor, 2004.)

Como é possível que sendo as criancinhas tão inteligentes, a maioria das pessoas seja tão tola? A educação deve ter algo a ver com isso.

(Alexandre Dumas, escritor francês, 1989)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 UM OLHAR TEÓRICO SOBRE O TEMA	19
2.1 Concepções de Avaliação.....	24
2.2 Breve Retrospectiva das Teorias da Avaliação da Aprendizagem	28
2.3 Visão Qualitativa da Avaliação da Aprendizagem	32
2.4 Uma Perspectiva Diagnóstica e Formativa da Avaliação da Aprendizagem	38
2.5 As Abordagens “Qualitativa” e “Quantitativa” na Avaliação	45
2.6 Tipos de Avaliação	49
3 TEORIAS DO CONHECIMENTO E MODELOS PEDAGÓGICOS DE ENSINO, APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO	53
3.1 A Teoria Empirista de Ensino e de Avaliação e Estudos do Comportamento	54
3.1.1 Estudos dos Processos de Ensino e de Aprendizagem	55
3.1.2 Estudo dos Processos Avaliativos	57
3.2 A Teoria Racionalista de Ensino e de Avaliação e o Estudo do Conhecimento	59
3.2.1 Estudos dos Processos de Ensino e de Aprendizagem	61
3.2.2 Estudos dos Processos Avaliativos	62
3.3 A Teoria Construtivista de Ensino e de Avaliação e o Estudo do Conhecimento	63
3.3.1 Estudo dos Processos de Ensino e de Aprendizagem	67
3.3.2 Estudos dos Processos Avaliativos	68
4 PERCURSO E FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS	72
4.1 A Pesquisa	72
4.2 Os Sujeitos que Compõem a Pesquisa	77
4.2.1 Descrevendo os Sujeitos	79
4.3 Os Caminhos da Pesquisa	81
5 COLETA DE DADOS EM UM ESPAÇO CHAMADO ESCOLA – TRAJETÓRIA DO PESQUISADOR	86
5.1 Tratamento Destinado aos Dados	86

5.2 O Projeto Político Pedagógico das Escolas que serviram como campo da Pesquisa	91
5.3 Um Contato mais Minucioso – Primeira Entrevista	93
6 UM OLHAR DEMORADO SOBRE OS DADOS	109
6.1 Estudo do Material Coletado	109
6.1.1 Concepções de Avaliação que Permeiam as Práticas dos Professores	110
6.1.2 A Teoria que Subjazem as Propostas de Avaliação dos Professores	116
> Hortência	116
> Rosa	121
> Margarida	125
> Lírio	131
6.1.3 Discurso x Práticas nas ações dos Professores	137
> Rosa	139
> Lírio	143
> Hortência	146
> Margarida	152
7 OLHAR DOS SUJEITOS SOBRE A AVALIAÇÃO DOS ALUNOS.....	156
CONCLUSÃO	
REFERÊNCIAS	
ANEXOS	

RESUMO

A avaliação tem se apresentado na educação brasileira, ao longo dos anos, como uma atividade de negação e desrespeito às diferenças individuais e culturais dos estudantes, constituindo-se na atualidade, em preocupação dos educadores em investigar sobre as práticas que subjazem as atividades de aprender e ensinar nas escolas públicas. Assim, esta pesquisa se insere no âmbito das investigações que buscam discutir e compreender o processo de avaliação da aprendizagem. Ela tem como referência a **abordagem qualitativa** e tem como **objetivo** fazer um estudo das concepções e práticas dos professores de Língua Portuguesa no campo da avaliação da aprendizagem. Para realizá-la, o principal instrumento de coleta de dados usado foi o questionário que permitiu caracterizar os sujeitos e entrevistas individuais. **Os sujeitos da pesquisa** foram quatro professores de Língua Portuguesa da rede pública de ensino da cidade de Caçu – Estado de Goiás, sendo estes reconhecidos por Lírio, Rosa, Margarida e Hortência. O referencial teórico adotado baseia-se, dentre outros, em Hoffmann (2004); Lima (2003); Luckesi (1996); Vasconcellos (2004); Demo (2002) e defende a idéia de que a avaliação do processo ensino-aprendizagem é um ato moroso e deve ser desenvolvido continuamente. O estudo soma-se a outras investigações, que têm como contribuição discutir a problemática da avaliação da aprendizagem e defende a idéia de que a magia do avaliar está na descoberta da complexidade do ato de aprender. Sem dúvida, não é pouco o que se espera do educador, analisando-se a questão sobre esse prisma, mas é um dos caminhos que a pesquisa defende na complexidade que a temática nos oferece.

PALAVRAS-CHAVES: Avaliação – aprendizagem – punição – mito – desafio

ABSTRACT

The assessment has been made in Brazilian education over the years, as an activity of denial and disregard for individual and cultural differences of students, constituting itself in today, on concern of educators in research on practices that underpin the activities of learning and teach in public schools. Thus, this research falls within the ambit of investigations that seek to discuss and understand the evaluation process of learning. She has a reference to a qualitative approach and aims to make a study of concepts and practices of teachers of Portuguese Language in the field of assessment of learning. To realize it, the main tool for data collection was used questionnaire that has characterized the subject and personal interviews. The research subjects were four teachers of Portuguese Language of the network of public education of the city of Caçu - State of Goiás, which are recognized by Lírio, Rose, Margaret and Xenon. The theoretical reference adopted is based on, among others, in Hoffmann (2004), Lima (2003); Luckesi (1996); Vasconcellos (2004); Demo (2002) and defends the idea that the evaluation of the teaching-learning process is an act lengthy and should be developed continuously. The study sums up the other investigations, which have as their contribution to discuss the issue of assessment of learning and supports the idea that the magic of the discovery rate is the complexity of the act of learning. Without doubt, is not just what is expected of the educator, is examining the issue on the prism, but is one of the ways that research advocates in the thematic complexity that offers us.

KEY-WORDS: Evaluation - learning - punishment - myth – challenge

1 INTRODUÇÃO

O tema de um trabalho é, de modo geral, estabelecido por razões que têm especial significado para a vida pessoal-profissional de seu autor e/ou para o plano teórico-metodológico em que a questão se insere. O conhecimento dessas razões permite que o leitor se coloque na perspectiva do autor, compreendendo, possivelmente melhor, as suas opções.

(Ana Maria Saul. 2000, p. 78)

[...] Iniciamos esta introdução pelas reticências, justamente para manifestar que esta não é uma pesquisa pronta. Sem dúvida, nenhuma pesquisa é pronta, no sentido de estar acabada, de ser completa, porque enfrentará sua incompletude na releitura que dela fará cada leitor.

Ao pesquisar sobre avaliação da aprendizagem, sobretudo, não nos foi possível concluí-la com pontos finais, visto que, em se tratando de avaliar, um tema tão complexo, não cabe pontos finais, porque, na maioria das vezes, encerram afirmativas, pontuam negativas. Assim sendo, a “avaliação da aprendizagem” não se edifica sobre terreno firme, mas sobre um terreno arenoso, íngreme, que requer análise e reflexão cuidadosa visto que envolve teorias de aprendizagem, concepções de ensino e práticas educáticas que tanto podem contribuir para a construção de conhecimentos, quanto para o engessamento destes.

Desse modo, a árdua tarefa de abraçar um projeto de pesquisa em nível de mestrado, em meio a uma atividade profissional intensa, pareceu-nos um desafio, que se efetivou de forma prazerosa, despertando paixão pelo envolvimento do pesquisador com o tema.

Nossa trajetória profissional sempre foi marcada pela docência e, no seu âmago, a questão da avaliação da aprendizagem sempre se constituiu em tema de grande inquietação, instigante e de essencial em nossa vida.

É sabido que o tema de avaliação da aprendizagem escolar vem sendo objeto de constantes pesquisas e estudos, com variados enfoques de tratamentos, tais como tecnológico, sociológico e político, mas mesmo assim,

pensamos que ainda há muito a se discutir sobre o assunto e o que contribuir para o entendimento da questão.

Nesse aspecto, a apresentação de algumas idéias sobre a avaliação da aprendizagem, em um primeiro momento, fascina-nos, e, ao mesmo tempo, preocupa-nos.

Fascina porque abriga a esperança de que na mudança dos sistemas convencionais de avaliação se oculta a crença no indivíduo como ser humano autodeterminado, capaz de, com serenidade e confiança, construir o seu destino. Uma reforma nos modelos de avaliação tradicionalmente utilizados possibilita pensar na educação como instrumento forjador de pessoas autônomas, de seres humanos realizados.

Mas a apresentação dessas idéias também preocupa. Ainda que não nos pareçam inacessíveis, irrealis, distantes ou mesmo difíceis, confrontam-se com sistemas avaliativos autoritários, tão mais simples de aplicar, quanto mais ilusório pelos resultados que exhibe. É fácil administrar-se o desinteresse e a indisciplina do aluno quando se dispõe do poder cabalístico e atroz da nota e da retenção.

A avaliação da aprendizagem tem sido uma preocupação constante de grande número de professores, pois ela não se restringe ao julgamento sobre sucessos ou fracassos do aluno, mas é compreendida como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica. Portanto, a avaliação da aprendizagem só pode acontecer se for relacionada com as oportunidades oferecidas, isto é, analisando a adequação das situações didáticas propostas aos conhecimentos prévios dos alunos e aos desafios que estão em condições de enfrentar.

A avaliação subsidia o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual ou do grupo.

Tomar a avaliação nessa perspectiva e em todas essas dimensões requer que esta ocorra sistematicamente durante todo o processo de ensino/aprendizagem e não somente após o fechamento de etapas do trabalho, como é o habitual no cotidiano das escolas brasileiras.

Freqüentemente, o termo avaliação é associado à nota, sucesso, fracasso, promoção e repetência.

É importante ressaltar que a avaliação assume dimensões mais amplas. A atividade educativa escolar não tem apenas por objetivo atribuir notas, mas uma série de objetivos para as mudanças de comportamento dos alunos. E cabe à avaliação verificar em que medida esses objetivos estão sendo alcançados, para ajudar o aluno a avançar na aprendizagem.

Nesse sentido, o **objetivo** principal de nossa pesquisa é fazer um estudo das concepções e práticas dos professores de Língua Portuguesa no campo da avaliação da aprendizagem, pois o que observamos na realidade do ensino de Língua Portuguesa é que passamos muito tempo avaliando conteúdos fragmentados e descontextualizados. Avaliávamos e ainda avaliamos, em muitos casos, se os alunos sabem definir, classificar, aplicar regras gramaticais. Hoje, em decorrência das mudanças provocadas pelos estudos sobre a linguagem, observamos a necessidade de avaliar melhor se os alunos conseguem agir linguisticamente, ou seja, se eles estão ampliando as capacidades de compreender e de produzir textos orais e escritos, dentre outros objetivos menos centrais. Essas mudanças estão radicalmente relacionadas às idéias de que a escola tem um compromisso real com a vida diária, justificando, assim, nossa tentativa de responder as seguintes **questões de pesquisa**: 1. Quais são as concepções dos professores de Língua Portuguesa sobre avaliação? 2. Como acontece a prática deste profissional no campo da avaliação? 3. Quais são os instrumentos de avaliação usados pelos professores de Língua Portuguesa? De que forma estes profissionais fazem uso destes instrumentos?

Os **sujeitos** desta pesquisa são quatro professores de escola pública da cidade de Caçu – Goiás, os quais foram selecionados a partir dos seguintes **critérios**: 1) ser professor da rede pública da cidade de Caçu; 2) ser graduado ou estar cursando o curso de Letras; e 3) tempo de docência, sendo: um em final de carreira, outro com 50% do tempo cumprido, outro em início de carreira e o quarto já com experiência de docência, porém sem graduação.

A pesquisa é estruturada da seguinte forma:, sendo: 1. Introdução – onde apresentamos o tipo de pesquisa, o *loci*, os sujeitos, o objetivo e as questões que norteiam nossa pesquisa; 2. Um Olhar Teórico sobre o Tema e 3. Teorias do Conhecimento e Modelos Pedagógicos de Ensino, Aprendizagem e Avaliação – em que levantamos a base teórica que ampara nossas discussões e trabalhamos com autores, dentre outros, como: Jussara Hoffmann (2004); Luckesi (1996); Libâneo (2002); Coelho (2000); Werneck, V. R. (2000); Sobrinho (2003); Demo (2000); Saul (1999); Vasconcellos (2004); Lima (2004) que afirmam que a avaliação, para assumir o caráter transformador e não de mera constatação e classificação, antes de tudo, deve estar comprometida com a aprendizagem e desenvolvimento da totalidade dos alunos. Este é o seu sentido mais radical, é o que justifica sua existência no processo educativo; 4. Um Olhar Demorado sobre os Dados – no qual apresentamos os dados recolhidos nas entrevistas e abrimos um diálogo com os autores que fundamentam a questão da avaliação; 5. O Olhar dos Sujeitos sobre a Avaliação dos alunos – em que realizamos um olhar rápido nos resultados dos instrumentos de avaliação usados pelos professores durante o percurso de observação; e, por final, apresentamos nossas conclusões.

A **metodologia** escolhida para desenvolvermos a pesquisa é a abordagem qualitativa, sendo os **instrumentos** selecionados a observação e as entrevistas semi-estruturadas.

Nesse sentido, nosso entendimento de avaliação é o de que, como prática educativa, auxilia o processo de ensino-aprendizagem, no qual professor e aluno são sujeitos na construção do conhecimento.

Portanto, enquadram-se as práticas avaliativas ancoradas em uma perspectiva que tenta romper com a simples quantificação dos saberes, estando a formativa e a diagnóstica entre as mais utilizadas conceitualmente, para exemplificar a avaliação da aprendizagem nessa vertente.

2 UM OLHAR TEÓRICO SOBRE O TEMA

Avaliação e aprendizagem são termos que assumem múltiplas dimensões porque estão atreladas a diferentes concepções. Em primeiro lugar, avaliar é, por essência, o ato de valorar, de atribuir valor a algo, de perceber as várias dimensões de qualidade acerca de uma pessoa, de um objeto, de um fenômeno ou situação. Estas percepções da “qualidade” do objeto avaliado poderão ser positivas ou negativas para aquele que avalia, e como os avaliadores são pessoas diferentes, tais avaliações serão sempre subjetivas e arbitrarias (no sentido do livre arbítrio de quem opina a respeito).

(Jussara Hoffmann, 2000, p. 87.)

A avaliação escolar, enquanto um dos momentos do processo ensino-aprendizagem, tem sido objeto de críticas constantes tanto por parte daqueles que “sofrem” as conseqüências de seu processo, como por parte daqueles que a executam. Nesse sentido, a prática avaliativa tem sido um dos pontos mais problemáticos e obscuros da ação educativa escolar, tornando-se, portanto, uma questão que, apesar de exaustivamente discutida, merece ser aprofundada pelos educadores, dada a sua importância para as mudanças qualitativas do projeto educativo não só dos alunos, como também dos professores e da escola em seu conjunto.

Nessa perspectiva, o entendimento inadequado do processo avaliativo na escola tem gerado equívoco na prática dos educadores, provocando posições estereotipadas e preconceitos (como: por exemplo: rotular alunos de “fracos”, “fortes”, “incompetentes”, “inteligentes”, etc.: distribuir prêmios e castigos conformes expectativas pessoais: conferir as notas e/ou conceitos um caráter absoluto, etc.): e, conseqüentemente, favorecer o aumento do índice de evasão e repetência, uma vez que, em última instância, são os critérios e procedimentos de avaliação que vão decidir o destino do aluno.

Dentro destes conceitos, devemos lembrar que toda e qualquer prática pedagógica desenvolvida no âmbito escolar se norteia por uma concepção de sociedade, de homem e de educação que, por sua vez, reflete um fundamento filosófico-ideológico.

Estas afirmações nos conduzem ao entendimento de que só é possível compreender, analisar e propor alternativas para o processo avaliativo desenvolvido no cotidiano escolar, se conhecermos as concepções de sociedade, de homem, de educação e de avaliação subjacente ao processo ensino-aprendizagem, bem como suas matrizes filosóficas.

Sendo assim, de acordo com o pensamento filosófico positivista, que se presta à conservação da realidade por conjunto de seres humanos que vivem em perfeita harmonia, as diferenças sócio-econômico-culturais são explicadas pela necessidade de estruturação do organismo social, o qual é comparado ao organismo humano, onde cada um dos órgãos (coração, pulmões, cérebro, etc.) desempenha sua função, contribuindo para o desempenho dos demais a fim de que haja um perfeito funcionamento orgânico.

A manutenção desta sociedade depende, portanto, da integração harmoniosa das novas gerações e/ou dos indivíduos que se mantêm à margem de sua estrutura. Para que ocorra esta integração de forma pacífica e equilibrada, deve-se formar um homem passivo que receba e assimile as informações culturais transmitidas pelas gerações mais velhas, ou seja, deve-se formar um homem disciplinado, obediente e cumpridor de seus deveres. Em outros termos, um homem ingênuo e acrítico em relação à natureza e à sociedade.

O papel reservado à educação de acordo com esta concepção filosófica, é o de integrar o homem ao organismo social existente. Cabe a ela a formação da personalidade do ser humano; o desenvolvimento de suas habilidades; e a veiculação de valores éticos necessários a uma convivência social harmoniosa.

A educação se apresenta como “uma instância quase que exterior à sociedade” que contribui para seu ordenamento e equilíbrio permanente. Ela “interfere quase que de forma absoluta nos destinos do todo social, curando-se de suas mazelas” (LUCKESI, 1999, p. 30), ou seja, a educação é responsável pela configuração do corpo social.

Na história da educação brasileira são detectadas algumas tendências pedagógicas que se norteiam por esses fundamentos filosóficos, as quais são denominadas, por Libâneo (1994), de tendências liberais. Estas, por sua vez, são classificadas em tradicional, renovada e tecnicista. De acordo com a tendência tradicional, o papel da escola é o de preparar intelectual e

moralmente os alunos para assumirem uma posição na sociedade; a renovada defende que este papel se resume na adequação das necessidades individuais ao contexto social; a tecnicista já entende que a “escola funciona como modeladora do comportamento humano, através de técnicas específicas”. (p.280.)

Deve-se ressaltar que o termo liberal não deve ser entendido como “avançado”, “democrático” ou “aberto”, mas, como afirma Libâneo (1994), está ligado à doutrina que defende a liberdade e os interesses individuais de uma sociedade capitalista.

Embora nem todas essas tendências enfatizem a transmissão dos conhecimentos acumulados, estes são considerados exteriores aos indivíduos e tratados como verdades inquestionáveis pelos adeptos das mesmas.

Ao contrário do positivismo, a visão de mundo baseada na corrente filosófica materialista entende que a sociedade capitalista é constituída por classes que possuem interesses antagônicos. Becker (1993, p. 80) confirma esta idéia ao afirmar que

trata-se, pois, de uma sociedade não homogênea (e) fundada em interesses inconciliáveis. O conflito constitui a essência mesma desta sociedade, sendo impensáveis a conciliação, a harmonia social, os interesses comuns, sem a superação da própria sociedade de classes.

Nesse tipo de sociedade, a classe dominante, para manter a hegemonia, impõe à classe dominada sua visão de mundo (ideologia), isto é, “sua maneira de ver, entender e explicar a vida concreta dos homens na sociedade...” (ibidem). Esta imposição se dá via escola, meios de comunicação, família, igreja e outras instituições da sociedade civil. A escola, neste caso, constitui-se uma instância através da qual a classe dominante procura manter as relações de poder existentes na sociedade.

Para alguns seguidores destes pressupostos, a educação é entendida como uma instância que está a serviço exclusivo da classe dominante para a reprodução de sua ideologia. Seguindo esta visão, a educação se torna mecanicamente determinada pela sociedade.

Há, porém, seguidores desta mesma corrente filosófica (materialismo) que concebem a educação como uma instância social que serve aos interesses da classe dominante. Para eles, a educação ao mesmo tempo em que reproduz a relação de poder provê a classe dominada dos elementos de luta necessária à superação da hegemonia burguesa. Isto é, ao mesmo tempo em que se presta à reprodução pode conceber para a sua transformação.

Os seguidores desta forma de conceber a relação entre a educação e a sociedade não se preocupam com o modo de agir, com o fazer pedagógico, por isso esta concepção não se traduz em uma tendência pedagógica como as demais.

Para intervir na sociedade e transformá-la, o homem deve ser consciente e capaz de refletir criticamente sobre a situação concreta em que está inserido.

Seguindo esta concepção, encontram-se na história da educação brasileira algumas tendências pedagógicas – libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos – que defendem as finalidades sócio-políticas da educação e que são denominadas por Libâneo (2001) de tendências progressistas.

Estas tendências, ao se basearem nas idéias de emancipação das camadas populares, propõem caminhos diferenciados: a libertadora defende a conscientização cultural e política; a libertária entende que este caminho se fará através da auto-gestão pedagógica, valorizando o processo de aprendizagem grupal; a crítico-social dos conteúdos, enfatizando o papel da escola como instância mediadora entre o indivíduo e o social, defende que os conteúdos culturais funcionarão como instrumentos dessa emancipação.

Sendo o ato avaliativo um dos momentos do processo de ensino-aprendizagem, contém embutidos em si, uma concepção de sociedade, de homem e de educação e, em consequência disto, também se presta à conservação ou à transformação social.

As práticas pedagógicas que se guiam por tendências liberais, consideradas conservadoras, utilizam-se de procedimentos de avaliação que se prestam à manutenção do “status quo”; e as práticas que visam à transformação adotam procedimentos avaliativos que contribuem para a superação do atual estágio de dominação das elites dominantes.

Para Luckesi (1984), as práticas avaliativas propostas por tendências pedagógicas baseadas em um projeto liberal conservador só podem ser autoritárias e se constituírem instrumentos disciplinares das condutas intelectuais e sociais.

As práticas propostas por tendências preocupadas com a transformação social (progressistas) devem tender para a “ultrapassagem do autoritarismo” e para o “estabelecimento da autonomia do educando”. Isto porque o “novo modelo social exige a participação democrática de todos... fato que não se dará se não conquistar a autonomia e a reciprocidade de relações” Luckesi (1984, p. 26 - 27).

Em outras palavras, poderíamos dizer que a concepção que fundamenta o processo de avaliação depende da tendência pedagógica assumida no processo ensino-aprendizagem o qual, por sua vez, reflete uma concepção de homem, de educação e de sociedade.

Dentro das tendências liberais, onde o aluno é visto como um “recipiente que deve armazenar conhecimentos” (tradicional) ou como “matéria-prima a ser processada” (tecnicista), são valorizadas, respectivamente, a memorização e a mudança de comportamento, visando à formação de seres reprodutores dos valores sociais vigentes. Para atender a estas expectativas, o sistema requer uma avaliação autoritária, disciplinadora e controladora das condutas individuais dos alunos.

A avaliação assentada no modelo tradicional é autoritária, disciplinadora e controladora na medida em que se imputa à “disciplina” dos alunos uma importância fundamental para o bom desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, sendo a “indisciplina” geralmente punida com notas baixas, provas difíceis, muitas vezes aplicadas de surpresas, sem falar das famosas “retiradas” de pontos dos alunos. É autoritária, ainda, na medida em que o único elemento da escola submetido avaliação é o aluno, que não tem o direito de avaliar o processo ensino-aprendizagem, nem regem a avaliação à qual é submetido.

Dentro das tendências progressistas que visam à transformação social e à participação democrática na sociedade, o aluno é visto como ser ativo, capaz de redimensionar a prática social através da reelaboração crítica dos conteúdos culturais e universais. Nesta perspectiva, a avaliação deve se

apresentar como um processo participativo e se preocupar, sobretudo, com o aspecto qualitativo, isto é, com a qualidade das informações apropriadas no processo ensino-aprendizagem e manifestadas a partir de um padrão ideal de julgamento previamente estabelecido pelo professor. Luckesi, (1996, p.36) ao explicar o padrão ideal de julgamento, esclarece que se refere a

um mínimo necessário de aprendizagem em todas as condutas que são indispensáveis para se viver e se exercer a cidadania, que significa a detenção das informações e a capacidade de estudar, pensar, refletir e dirigir as ações, com adequação e saber.

Se um dos fundamentos da proposta pedagógica progressista é a participação democrática no processo social, a avaliação deve fundamentar-se também em pressupostos democráticos e participação de todos os componentes da comunidade escolar (alunos, professores e demais funcionários da escola). Todos devem ser avaliados e participar do processo de julgamento e de tomada de decisões que é uma conseqüência natural deste mesmo processo.

De acordo com esta proposta avalia-se não só o aluno, mas também a atuação do professor, o processo desenvolvido, a escola, o processo de grupo, a relação escola-comunidade.

Em síntese, podemos concluir que a prática avaliativa expressa a nossa opção por um conjunto determinado de valores, sejam eles representantes do modelo social vigente, sejam eles sinais que apontam na direção de uma nova ordem social. Qualquer um dos caminhos pressupõe a busca de coerência na teoria e na ação. Torna-se, então, necessário refletir por onde estamos percorrendo e para onde estamos querendo ir.

2.1 Concepções de Avaliação

Passamos parte de nossas vidas avaliando alguém ou alguma coisa, e esse procedimento está sempre a cobrar-nos juízos sobre o que é bom, o que é ruim. Portanto, quando avaliamos, tomamos uma posição ou assumimos uma atitude de ficarmos na mesma posição ou modificá-la, sendo que isto consiste

em um dos mais importantes elementos do ato de avaliar: o tomar posicionamento. Sob essa ótica, é nosso objetivo analisar as concepções – (o que o professor de Língua Portuguesa pensa sobre o processo avaliativo e qual seu entendimento deste) e práticas – (como este profissional realiza na docência essa ação) dos professores de Língua Portuguesa, em três escolas públicas da cidade de Caçu – Estado de Goiás.

Como é sabido, avaliar é uma característica da condição humana. Estamos sempre avaliando, emitindo juízos sobre as coisas que nos cercam. Por ser o homem o único animal racional, é o único que consegue utilizar sua estrutura mental para fazer um julgamento e refletir sobre as situações vivenciadas. Embora outras espécies também façam uma avaliação do ambiente e das condições favoráveis para o seu desenvolvimento, esta é uma condição por impulso biológico que são estratégias genéticas para lhes garantir a sobrevivência.

Pedro Demo, em *Avaliação Qualitativa*, (2005, p. 8) esclarece que: “o homem é um fenômeno capaz de optar, de esperar, de influir. Pode fazer-se, pelo menos em parte. O que é obra sua, é obra histórica. [...] Não se pratica tudo nem qualquer coisa, mas coisas concretamente condicionais”.

Assim, o homem é um ser histórico que constrói a sua vivência e se humaniza à medida que se relaciona com o mundo onde vive e com outros seres. Ele ultrapassa as barreiras da constituição genética ao se constituir agente social, ou seja, ele é muito mais que um amontoado de seqüência de nucleotídeos e as suas ações vão além dos condicionantes biológicos.

Nesse sentido, Werneck, V. R., (2002, p. 372) em sua obra, *A velha e a nova questão da avaliação*, afirma que

o ser humano pode ser considerado por duplo aspecto: ele é “pessoa” e é uma “personalidade”. Como “pessoa”, é o homem um animal, um ser vivo com necessidades materiais que busca os valores vitais. [...] Como personalidade, é ele um animal dotado de racionalidade e, por isso, é tão importante para ele o valor da “verdade”. Procura o verdadeiro, aquilo que possa satisfazer sua inteligência.

Sendo assim, a necessidade de avaliar não é senão a outra face da imperfeição do conhecimento “reportando-se à prática”: a existência da capacidade de avaliar testemunha o poder que o homem tem, no domínio prático, de pesar o curso das coisas e de orientar, em primeiro lugar, suas ações e, seguidamente, os acontecimentos exteriores em função de opiniões ou de idéias que forjou, relativas ao que deve ser feito. É o instrumento da própria ambição do homem de “pensar” o presente para “pensar” no futuro.

No ato de avaliar está implícito o juízo de valor. Assim sendo, a avaliação é feita em função desse conceito. Compreendendo o valor como aquilo que, de algum modo, pode satisfazer a necessidade humana, ela vai analisar o valor de algo em relação a algum anseio humano.

Desse modo, é pertinente buscar a origem etimológica do termo “avaliação” para desvendar seu conceito e significado. Segundo Houaiss, em seu Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, (2001, p. 353) define: “avaliar vem do latim ‘*valere*’ que significa ter saúde, ser forte, ter valor”. Segundo o Grande dicionário etimológico – prosódia da Língua Portuguesa, (1974, p. 448), Bueno define que “avaliar é determinar a valia ou valor: calcular”, o que também é encontrado no dicionário Houaiss – “estabelecer a valia, o valor ou preço”. Nestes dicionários, o termo avaliação se refere ao ato ou efeito de avaliar.

No dicionário de etimologia de Bueno, (1974, p.448), “avaliar é estimar, apreciar o mérito, o valor de. Avaliação é a estimação, o julgamento dos méritos”.

Considerando o sentido etimológico do termo avaliação, podemos analisá-lo por duas perspectivas fundamentais: aval + ação. O termo aval com sentido de garantia de algo, clareza de um referencial e ação como o ato em si. Nesse sentido, o conceito de avaliação se refere às ações que serão implementadas com base em algum referencial que se esteja adotando.

Quando aplicado ao campo educacional, esse conceito não deve se restringir ao estabelecimento de um valor, no sentido restrito da palavra, mas sim em fazer um apanhado de dada situação, a fim de deliberar sobre ela, ou

seja, no ato de avaliar deve estar implícita a localização das necessidades e o comprometimento com sua superação.

De acordo com Luckesi, (1999, p. 69), “avaliar é estabelecer um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão”.

Caminhar pelo campo da avaliação requer, em primeiro lugar, reconhecer que esta possui multiplicidade de referências, que recebe a influência de diversos campos do conhecimento e da sociedade. Trata-se de fenômeno social, constituído de múltiplas facetas, permeando as diversas disciplinas, práticas sociais, distintos lugares acadêmicos, políticos e sociais.

Nesse sentido, Sobrinho, (2002, p. 15) define a avaliação como plurireferencial, que ultrapassa aquilo que à primeira vista aparenta ser, ou seja, sua delimitação como testes e resultados. Se assim o fosse, a avaliação estaria delimitada dentro das normas técnicas, quase isenta de suas contradições e os problemas advindos dessa prática poderiam ser resolvidos pelo domínio de saberes técnicos.

Sob essa ótica, compreender a avaliação para além dos saberes técnicos é levar em consideração as concepções político-filosóficas que pautam o trabalho da escola e do sistema de ensino. Ela não se encerra em si mesma, mas deve ser vista como prática que recebe influências de vários campos da sociedade.

Sendo assim, nossos objetivos nos colocam igualmente no âmbito prioritário do psicológico, do social, do pedagógico e do desvendar dos mecanismos e instrumentos de poder e, então, buscaremos os elementos que circundam e interagem no processo de avaliação. Assim, com certeza, um levantamento de estudos da produção a respeito da avaliação é uma das condições básicas da nossa abordagem.

Entretanto, gostaríamos de esclarecer que não é nossa intenção nem tampouco objetivo deste trabalho, fazer um levantamento histórico da questão da avaliação. O que queremos frisar é que nossa preocupação central, no presente capítulo, foi buscar, na bibliografia encontrada, o embasamento teórico de discussão no estrito âmbito de nossa temática: avaliação da aprendizagem.

2.2 Breve Retrospectiva Histórica das Teorias da Avaliação da Aprendizagem

A noção de avaliação cognitiva do rendimento escolar tem seu precursor nos Estados Unidos, com os trabalhos de Thorndike, em 1901. Estavam voltados, particularmente, para a mensuração das mudanças do comportamento humano.

Com os estudos de Thorndike, ganharam relevância os testes e medidas educacionais, movimento que prosperou nos Estados Unidos nas duas primeiras décadas do século passado, resultando no desenvolvimento de testes padronizados para medir habilidades e aptidões dos alunos.

A idéia de avaliação, como mensuração por meio de testes padronizados, foi introduzida no Brasil, na década de 30 e, de modo geral, refletia as influências dos estudos desenvolvidos nos Estados Unidos. Entre esses estudos estão os trabalhos de Ralph Tyler¹ que, ao introduzirem vários procedimentos de avaliação, tais como listas de registros de comportamento, questionários, ganharam importante destaque nessa época.

Basicamente, os trabalhos de Tyler apontam para a avaliação em uma perspectiva de verificar se os objetivos educacionais estão sendo atingidos pelo programa de ensino. Mesmo tendo, em seus estudos, abordado instrumentos avaliativos que vão além da aplicação dos testes de medida padronizados por Thorndike, Tyler autor não expressa tratamento diferenciado aos termos medida e avaliação. Para ele, a avaliação compreende a mensuração das mudanças ocorridas com os alunos, em confronto com os critérios de desempenho esperado.

Para Tyler, (1991, apud Souza, p. 49), a avaliação deve estar em consonância com a dimensão mais ampla do processo ensino-aprendizagem, como o currículo, os programas pedagógicos e políticos. A ênfase recai sobre os objetivos educacionais que passam a construir o centro da avaliação. Essa perspectiva consiste em verificar até que ponto os objetivos propostos estão sendo atingidos. É o que expressa Souza, (1991, p. 48) ao apontar que:

¹ Autor americano considerado pai da avaliação, publicou em 1949 o trabalho intitulado *Princípios Básicos de currículo e ensino*, no qual discute a questão da avaliação por objetivos, trabalho este bastante difundido no Brasil.

O papel essencial da avaliação é averiguar até que ponto os objetivos educacionais traçados estão sendo alcançados pelo currículo e pelas práticas pedagógicas, ou seja, a determinação do grau em que mudanças comportamentais estão ocorrendo.

Ao fazer uma revisão bibliográfica sobre a temática da avaliação, percebemos que a concepção de avaliação vem sofrendo algumas alterações ao longo do tempo. Souza, (1991, p. 46) delinea um panorama das tendências no campo da avaliação mediante um estudo feito no Brasil entre 1930 a 1980, tendo como fonte dissertações e teses. Segundo a autora, até a década de 50, a avaliação sofreu forte influência da Psicologia. Nesse período, a análise da problemática da educação era feita na perspectiva individual, sendo as diferenças explicadas no plano biopsicológico, e a avaliação entendida como mensuração das capacidades individuais por meio de testes.

Nos anos de 1960 e 1970, sofrendo a influência do tecnicismo, cujo maior pressuposto era a racionalização do trabalho, o foco da avaliação passa ser voltado para o planejamento, com o objetivo de garantir a produtividade do sistema escolar. Nesse período, a avaliação por objetivos passa a ser largamente adotada, recebendo influências dos trabalhos desenvolvidos por Tyler e a sua concepção de avaliação por objetivos, amplamente divulgada no sistema educacional brasileiro.

Percebe-se, naquele momento, que a ênfase recai sobre a otimização e racionalização do trabalho na escola, buscando, assim, superar a ineficiência do sistema educacional.

Nesse sentido, de acordo com Santana, (1993, p. 15-16) as teorias chamadas de crítico-reprodutivas foram, assim, designadas por postular não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionamentos sociais, ao contrário do que postulam as teorias chamadas não críticas, que consideram apenas a ação da educação sobre a sociedade. De modo geral, elas chegam à análise de que a própria função da escola consiste na reprodução da sociedade em que se insere, ou seja, reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista.

Desse modo, a compreensão do fenômeno educacional se estendeu para além da escola, analisando-a por seu aspecto social, bem como as implicações políticas da avaliação na reprodução das condições de dominação da sociedade. A partir da segunda metade da década de 80, a necessidade de contextualizar a avaliação no sistema educacional e social propicia um movimento em busca da construção de referenciais que contemplassem esses dois aspectos, apontando a necessidade de romper com uma avaliação pautada em um paradigma classificatório e excludente, em favor de uma avaliação de caráter diagnóstico e da investigação do processo educacional.

A partir de 1980, então, com a divulgação de tais teorias, sobressaem os estudos que denunciam as práticas avaliativas de natureza seletiva e classificatória e a sua relação com a reprodução da sociedade vigente. Ganham relevância, no Brasil, os estudos que procuraram pautar a avaliação em uma perspectiva que tentasse romper com esse paradigma.

Cipriano Luckesi é um dos autores brasileiros que tem um trabalho expressivo nessa vertente. Desde 1978, o autor vem fazendo reflexões teóricas acerca da temática da avaliação. Em 1982, participou do Fórum de Debates do XIV Seminário Brasileiro de Tecnologia Educacional e, após esse evento, publicou os textos: *Equívocos teóricos na prática educacional e avaliação: otimização do autoritarismo*. Em 1984, no XVI Seminário Brasileiro de Tecnologia Educacional, aprofunda as reflexões feitas no XIV e propõe a avaliação diagnóstica com uma saída para o modo autoritário de agir na prática educativa em avaliação, bem assim como meio de auxiliar a construção de uma educação que estivesse a favor da democratização da sociedade.

Com base nas denúncias feitas, em grande parte, pelas teorias crítico-reprodutivistas, o enfoque que era dado à avaliação da aprendizagem, que muito se limitava ao estabelecimento de instrumentos avaliativos eficazes e à sua dimensão técnica, passa a ser pensado e discutido nas dimensões culturais, socioeconômicas e político-filosóficas.

Penna Firme (1994) em *Avaliação: tendências e tendenciosidades*, estudando a temática da avaliação, classifica as abordagens dadas a esse conceito, distinguindo-as em quatro gerações. Na primeira geração, a avaliação era tida como sinônimo de medida, e, num princípio reducionista, os resultados eram mensurados. Na segunda geração, a descritiva, os resultados obtidos

eram relacionados com os objetivos estabelecidos. Na terceira, a ênfase cai na formulação de juízo de valor. Na quarta geração, releva-se a negociação, abrangendo aspectos humanos, políticos, sociais, culturais e éticos, representando uma evolução do conceito de avaliação, dado que leva em consideração os aspectos humanos, políticos, sociais, culturais e éticos, envolvidos no processo.

Invadindo a década de 1990, essa concepção de avaliação de rendimento como negociação, que já estava na ordem de discussão desde meados da década de 1980, ganha destaque no campo das discussões teóricas, revelando-se importante instrumento para a democratização do ensino.

Barreto et al. (2001, p. 54), em um estudo realizado sobre a avaliação da aprendizagem nos anos de 1990, segundo os periódicos acadêmicos, mostram que os textos publicados nessa década estão a indicar a existência de consenso sobre a natureza da avaliação do ensino na área, propugnando-se um enfoque contextualizado e eminentemente qualitativo de avaliação. Nesse sentido, a ênfase recai muito mais nos vários aspectos do processo do que nos seus resultados, devendo ser levado em consideração não apenas a dimensão cognitiva, mas a social, a afetiva, os valores, as motivações e, até mesmo, a própria história de vida.

A essa luz, a avaliação deve ser dialética, voltada para a transformação tanto no plano pessoal como no social, que aponta para uma maior autonomia, no social direcionada para uma ordenação mais democrática e justa da sociedade.

As discussões sobre avaliação do rendimento em um aspecto qualitativo reforçam o eixo dessas práticas, centrado, também, nas condições do ensino, na formação do professor, nas condições de trabalho, e na organização do currículo, entre outros elementos, deixando assim, de girar, exclusivamente, em torno do aluno.

O corpo teórico que caracteriza o modelo da avaliação em uma perspectiva qualitativa, utiliza elementos de várias vertentes de pensamento, tais como a Sociologia, a Psicologia e a Pedagogia.

Barreto et al, (2001, p. 55), discutem que, na vertente da sociologia, os estudos exibem argumentos que propõem uma avaliação do tipo

emancipatória, acentuando seus aspectos político-sociais e textos que tratam da avaliação do ponto de vista de suas implicações sociais mais amplas, bem como das relações entre educação e a sociedade abrangente. As autoras apresentam, ainda, que na vertente pedagógica, autores como Luckesi, que propõe uma qualificação da avaliação, não em função dela mesma, mas dos fins a que ela se destina, procurando, dessa forma, uma re-significação dessa prática que, ao longo dos tempos, foi condicionada à Pedagogia do exame. Mais ainda na vertente da Psicologia, os estudos apontam uma ênfase à avaliação formativa, com a insistência num olhar mais descritivo e menos prescritivo acerca de como operam os mecanismos de aprendizagem e a construção de conhecimento pelo aluno.

Ao fazer essa breve retrospectiva sobre as abordagens conceituais da temática da avaliação, sem pretensão de fazer uma revisão histórica mais aprofundada, percebemos que os debates teóricos sobre esse assunto demonstram que essa prática, ao longo dos tempos, foi abordada, basicamente, por duas vertentes. Uma que se caracteriza pela ênfase na racionalidade e objetividade do processo avaliativo, pela mensuração e quantificação dos saberes, portanto considerando a avaliação apenas pelo aspecto quantitativo. A outra que tenta romper com essa idéia de avaliação como produto e ampliá-la para uma concepção como processo, que considera além dos aspectos quantitativos também os aspectos qualitativos, ou seja, leva em consideração não apenas o produto das aprendizagens, mas também a forma como essas vêm se dando.

2.3 Visão Qualitativa da Avaliação da Aprendizagem

Os estudos sobre a avaliação da aprendizagem em uma visão qualitativa emergem num contexto de denúncia e crítica a um modelo dessa prática, pautados pela quantificação dos saberes e ancorada em uma concepção conservadora da educação.

Uma avaliação imbuída desse caráter qualitativo é uma possibilidade posta para uma resignificação das relações com o saber, isto é, a superação de um modelo de educação caracterizado pelo “estudar para tirar nota” para um que tem, como característica, o “estudar para garantir as aprendizagens”.

Todavia, é importante ressaltar que uma avaliação com esse caráter, por si só, não garante que práticas progressistas e libertadoras estejam sendo instaladas e que a visão conservadora da educação seja superada.

A questão central, então, não é a polarização entre os aspectos quantitativos e qualitativos que podem estar norteando a avaliação da aprendizagem, mas a síntese desses dois aspectos, mesmo porque não existe uma divisão rígida, inflexível, entre os termos quantidade e qualidade, pois ambos fazem parte de uma complexidade maior. Nesse sentido, concordamos com Pedro Demo (2003, p. 36) quando confronta esses termos. Segundo o autor

é equívoco pretender confronto dicotômico entre qualidade e quantidade, pela razão simples de que ambas as dimensões fazem parte da realidade e da vida. Não são coisas estanques, mas facetas do mesmo todo. Por mais que possamos admitir qualidade como algo mais e mesmo melhor que quantidade, no fundo uma jamais substitui a outra, embora seja possível preferir uma à outra.

Numa perspectiva dialética, na qual o conceito de totalidade é compreendido como “síntese de múltiplas determinações”, quantidade e qualidade fazem parte de um mesmo todo. Portanto, separá-las de modo estanque significa adotar uma interpretação de que a melhor maneira de ver o todo se dá pela análise, em separado, das suas partes. Ainda que isso seja necessário em certas circunstâncias, ainda que qualidade e quantidade sejam categorias distintas, é preciso analisá-las como componentes de uma mesma totalidade que é fenômeno educacional.

Nesse sentido, a avaliação em um aspecto qualitativo, segundo Pedro Demo (1983, p. 211), é a avaliação participante, na qual o aluno é sujeito do seu desenvolvimento. É uma avaliação pautada por uma concepção formativa, que se preocupa com o percurso da aprendizagem individual, possibilitando regular as aprendizagens, isto é, legalizar o processo avaliativo. Toma o erro pedagogicamente, não só para o aluno, mas como indicador para o professor rever sua metodologia de ensino e/ou seus instrumentos de avaliação.

Para Demo (1983, p. 211), a avaliação vai além de um processo técnico, é uma questão política. Nesse sentido, a qualidade é o oposto ao exercício autoritário de poder do professor. A qualidade é participação. Realizar uma avaliação qualitativa, a esta luz, é possibilitar a participação do avaliado.

Surgem, nessa linha da avaliação, com ênfase no teor qualitativo, vários teóricos, como Luckesi (1999), Ludke e Mediano (1997), Saul (1999), Vasconcellos (2006), Perrenoud (1999) que, ao fazerem uma abordagem sociológica da avaliação, desvelam e denunciam as práticas autoritárias instauradas em nossas escolas, apontando para a necessidade de superação da lógica classificatória presente nas práticas avaliativas. Esses autores apontam que superar essa lógica significa, antes de tudo, refletir sobre a relação escola/sociedade.

A discussão teórica sobre a relação entre escola e sociedade tem demonstrado que a avaliação escolar não é uma prática neutra. Como ato político, ela está a serviço de dada sociedade, expressa na concepção do modelo pedagógico adotado.

Segundo Ohweuler, em *A avaliação da aprendizagem na escola e a formação do cidadão* (1997, p. 30)

a avaliação da aprendizagem, não sendo um processo neutro, está vinculada a uma ideologia político-social. Implica uma determinada compreensão de mundo, de homem, de sociedade, e estas concepções determinarão a visão de educação, de ensino e aprendizagem.

Tradicionalmente, a avaliação da aprendizagem tem estado a serviço de uma lógica classificatória e excludente que reflete o modelo de sociedade vigente, ancorado sobre as bases da concorrência e competição. Nas palavras de Vasconcellos (1998, p. 30), “a sociedade atual está, como nunca, baseada na concorrência e na competição, incorporando a pedagogia do mérito: só se valoriza os vitoriosos, os bem-sucedidos”.

Luckesi noticia que, no decorrer da história da educação moderna, a avaliação da aprendizagem, por meio de provas e exames, foi se tornando um

fetichismo, à medida que, além de ser praticada com tal independência do processo ensino-aprendizagem, vem ganhando foros de independência da relação professor-aluno.

Segundo Luckesi (1999, p. 26),

a avaliação da aprendizagem utilizada de forma fetichizada é bastante útil para os processos de seletividade social. [...] No caso, a sociedade é estruturada em classes, e, portanto, de modo desigual; a avaliação da aprendizagem, então, pode ser posta, sem a menor dificuldade, a favor do processo de seletividade, desde que utilizada independentemente da construção da própria aprendizagem. No caso, a avaliação está muito mais articulada com a reprovação do que com a aprovação e daí vem a sua contribuição para a seletividade social, que já existe independente dela. A seletividade social já está posta: a avaliação colabora com a correnteza, acrescentando mais um "fio d'água". (LUCKESI, C., 1999, p. 26)

Nessa lógica o que se vê, hoje, no processo educacional em relação a avaliação da aprendizagem é uma reprodução do que o autor afirma, sendo que o processo de avaliação dentro da escola está muito mais contra do que a favor do sucesso do aluno.

Vasconcellos (2006, p. 67), ao discutir a lógica do absurdo que tem se constituído as práticas pedagógicas, especificamente no que se refere às ações avaliativas, apresenta teses sobre a avaliação pervertida, ou, nas palavras do autor, sobre a perversão da avaliação. O autor inicia o seu texto com a seguinte reflexão.

No princípio era o caos. Um dia, o professor descobriu que podia mandar o aluno para fora da sala de aula, que a instituição cuidava de ameaça-lo com a expulsão. Mais tarde um pouco, descobriu que tinha em mãos uma arma muito mais poderosa: a nota. Começa a usa-la, então, para conseguir a ordem no caos. O caos se fez cosmos, o maldito cosmos da nota...

Essa avaliação pervertida, denunciada por Vasconcellos (2006), remete a um modelo de ensino pautado pelas práticas autoritárias que têm estado a

serviço de uma política sócio-econômica tradicional-liberal, garantindo a manutenção do *status quo* da sociedade vigente, através de práticas excludentes.

Luckesi (1999), em suas discussões, aponta algumas pedagogias de contestação ao modelo social liberal e conservador e que visem à transformação da sociedade. Elas trazem, em sua essência, a idéia de novo modelo social baseado na igualdade e na liberdade entre os seres humanos, não somente no âmbito da lei, mas de modo concreto. Entre essas teorias, está aquela denominada libertadora, fundada no pensamento de Paulo Freire (1997, p. 194). Nesses casos, a avaliação subsidia o processo ensino-aprendizagem no qual, professores e alunos são objetos e sujeitos da avaliação, como processo coletivo. Em tal perspectiva, os avaliados têm consciência dos critérios que estão sendo utilizados pelos professores no “juízo” da avaliação. Por outro lado, o processo não está centrado na medição do aluno, e sim encarando todo o processo, em seus vários aspectos, como elementos de avaliação que servirão de luzes para corrigir o próprio percurso da aprendizagem. Portanto, o aluno não é mero objeto passivo, sobre o qual recai um sistema de medição, mas participante ativo de um processo cujos critérios são democraticamente apresentados.

Não pretendemos, neste estudo, abarcar todo o complexo das duas abordagens, porque não traduz nosso objetivo. Assim, estamos seguros que os autores Luckesi, Hoffmann, Vasconcellos, Saul, Demo, Perrenoud, entre outros, se situam em uma perspectiva progressista, não se colocam a favor de um sistema de avaliação que não seja instrumento diagnóstico e formativo. Todos formularam suas propostas pedagógicas na lógica de uma sociedade em transformação, voltada às melhorias nos indicadores sociais, ou seja, são autores socialistas, ainda que cada um a seu modo. Isso faz com que, em suas propostas, não haja espaço para sistemas e práticas avaliativas que se inserem na lógica da exclusão.

Assim, nessa vertente, concordamos com Ohweller (1997), quando argumenta que “a avaliação da aprendizagem na perspectiva crítico-transformadora busca, na totalidade do ato educativo, as possibilidades

concretas – fruto dos riscos e compromissos – para a emancipação do educador e educando”.

Entendemos que a educação é um processo por meio do qual o homem se atualiza histórico-culturalmente. Assim, nossa opção por uma prática educativa é como ação libertadora que, mediante seu exercício, visa à emancipação dos sujeitos envolvidos. Para essa concepção de educação só se “enquadram” práticas avaliativas que estejam comprometidas com a efetivação das aprendizagens, sobretudo comprometida com o processo de promoção humana.

Paulo Freire (1997) afirma que: “...compreender a prática docente como dimensão da Educação é reconhecê-la histórica, política e eticamente constituída; é interpretá-la como um conjunto de saberes necessários ao ensinar e ao aprender críticos; é sabê-la...”.

Nesse sentido, nosso entendimento de avaliação é o de que, como prática educativa, auxilia o processo de ensino-aprendizagem, no qual professor e aluno são sujeitos na construção do conhecimento.

Nessa linha de pensamento, enquadram-se as práticas avaliativas ancoradas em uma perspectiva que tenta romper com a simples quantificação dos saberes, estando a formativa e a diagnóstica entre as mais utilizadas conceitualmente, para exemplificar a avaliação da aprendizagem nessa vertente.

Assim, discutir a democratização do ensino deve ser, antes de tudo, colocar em debate que a efetiva democratização só será conseguida se partirmos do pressuposto que é preciso garantir, não somente o acesso à escola, mas, também, a permanência, a terminalidade e uma educação de qualidade aos educandos. Educação de qualidade, aqui é entendida como a capacidade de os indivíduos, por meio da educação, poderem se apropriar, como cidadãos críticos, dos bens culturais produzidos por uma sociedade, elevando o seu patamar de compreensão crítica da realidade.

Considerando que o problema do acesso à escola já é questão quase resolvida no sistema de ensino brasileiro, no que toca ao ensino fundamental, uma vez que atende a, aproximadamente, 97% da população em idade

escolarizável, o foco maior da atenção deve se dar para garantir a permanência e a terminalidade de um ensino com qualidade.

Para que isso possa ser viabilizado, uma série de mudanças no trabalho da escola precisa ocorrer. É o que diz Lima (2005, p. 59).

Um ensino que se qualifique significativo requer que o professor ensine os conteúdos de relevância cultural aos alunos, como também a forma pela qual eles podem organizar sua atividade mental, seu pensamento, através de uma postura metacognitiva. Ensinar os alunos supõe, pois, saber dirigir, orientar a atividade mental destes, mediante a mobilização de sua atenção e interesse.

Decorrente disso, as práticas avaliativas estão no âmago dessas mudanças, pois, para garantir a permanência e principalmente a qualidade do ensino, faz-se necessária a presença de práticas avaliativas que estejam a serviço das aprendizagens e não da seleção, como tradicionalmente vem sendo feita.

Para que a avaliação venha a ser esse instrumento de inclusão, é preciso compreendê-la não como um meio em si, mas como processo de uma engrenagem maior que chamamos de educação escolar. Re-significá-la é, mais que tudo, compreender as várias faces do processo de ensino. Nesse sentido, façamos nossas as palavras de Perrenoud (1999, p. 168).

Pode-se dizer, para concluir, que não se poderia separar a reflexão sobre a avaliação de um questionamento mais global sobre as finalidades da escola, das disciplinas, do contrato pedagógico e didático e dos procedimentos de ensino e de aprendizagens.

2.4 Uma Perspectiva Diagnóstica e Formativa da Avaliação da Aprendizagem

Em virtude da excessiva discussão da avaliação da aprendizagem em uma perspectiva tradicional e seletiva, e, levando em conta o conceito de

avaliação adotado por Werneck, (2002), que afirma ser sempre mais abrangente do que o medir, tomaremos como referência essa prática em uma perspectiva diagnóstica e formativa. Considerando que a construção do conhecimento é processo dinâmico, no qual, vários fatores se interrelacionam, esse processo jamais pode ser avaliado por uma escala fixada.

Entre os autores que têm se dedicado ao estudo da avaliação da aprendizagem nessa perspectiva, temos Luckesi, (1999); Hadji, (1994); Perrenoud, (1999); Cardinet, (1986) etc.. Esses, e outros tantos, que apóiam a avaliação da aprendizagem em uma perspectiva qualitativa, têm defendido o rompimento com o paradigma tradicional da avaliação – voltado apenas para aprovação e reprovação dos alunos, em favor do modelo que busca situar a avaliação como prática mediadora, emancipatória, dialógica, democrática, participativa e cidadã. Para Vilas Boas (2003, p. 124), todas essas designações fazem parte do que se entende por avaliação formativa.

A avaliação, em uma perspectiva diagnóstica e formativa, deve ser entendida como instrumento que auxilia a compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista a tomada de decisões para permitir o avanço no seu processo de aprendizagem.

A idéia de avaliação formativa foi introduzida por Scriven em 1967, concebida por ele como um processo que permite o ajustamento sucessivo durante o desenvolvimento de um novo *currículum*, manual ou método de ensino.

Mais tarde, Bloom (1983, p. 222) aplica o termo avaliação formativa à avaliação dos alunos, com o objetivo de orientá-los para a realização do seu trabalho, ajudando-os a localizar suas dificuldades e a prosseguir em sua aprendizagem. Segundo ele, a avaliação formativa é o uso de avaliação sistemática durante o processo de elaboração. Para este autor, ela deve ser tanto formativa quanto somativa. Esta última tem como principal característica a atribuição de notas, a certificação e o julgamento da eficiência dos alunos, sendo realizada, portanto, no final de um programa ou curso. A formativa, por sua vez, tem como marca principal a intervenção durante a formação dos alunos, indicando as áreas que necessitam ser recuperadas e replanejadas, de modo que possa estabelecer uma aprendizagem satisfatória.

Para Bloom, (1983, p. 130), se o papel da avaliação é o de trazer subsídios tanto para os processos de ensino quanto para os de aprendizagem, ela deve ser realizada não só ao término destes processos, mas também enquanto ainda se encontram fluidos, passíveis de modificação.

Nesse sentido, dependendo do momento ou época do processo ensino-aprendizagem e da função, a avaliação da aprendizagem pode ser classificada nas seguintes modalidades: diagnóstica, formativa e somativa.

Basicamente, como já citado, cabe à avaliação formativa o controle do processo ensino-aprendizagem, à medida que, ao constatar se os objetivos estabelecidos foram alcançados pelos alunos, fornece dados para aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem. A avaliação nessa perspectiva, por sua vez, tem como função principal a classificação dos resultados de aprendizagem alcançados pelos alunos, de acordo com níveis de aproveitamento estabelecidos. A avaliação diagnóstica, por fim, tem a função de distinguir as situações de aprendizagem, ou seja, verificar a presença ou ausência de pré-requisitos para novas aprendizagens, detectar dificuldades de aprendizagens, tentando identificar suas causas.

O termo diagnóstico é largamente utilizado na nomenclatura das ciências médicas e significa fase do ato médico em que o profissional procura a natureza e a causa da afecção. O termo se origina do grego, *diagnostikós*, que significa capacidade de distinguir, de discernir. Em se tratando das ciências humanas, no caso a educação, tomam emprestado esse termo das ciências médicas para denominar o processo de identificação da construção das aprendizagens, verificando os principais problemas apresentados e as causas subjacentes. É esse o conceito aqui adotado, o qual compreende o reconhecimento das dificuldades e problemas apresentados pelos alunos na construção do conhecimento, bem como dos agentes que o desencadearam.

A avaliação diagnóstica está, de certa forma, relacionada à avaliação formativa e somativa, embora seja, a um só tempo, diferente de ambas. Quando realizada antes do início de um programa de ensino, a avaliação diagnóstica utiliza, em grande parte, os resultados fornecidos pela avaliação somativa. Se o objetivo é identificar qual ponto do programa de instrução é o mais adequado para o aluno, a avaliação diagnóstica lança mão dos recursos formativos da avaliação.

Nesse sentido, segundo Bloom (1983, p. 97), a avaliação diagnóstica difere da avaliação formativa e somativa, principalmente no que diz respeito aos propósitos do diagnóstico levando a localização adequada do aluno no início da instrução e a descoberta das causas subjacentes às deficiências de aprendizagem, à medida que o ensino evolui.

Para esse autor, enquanto a avaliação diagnóstica tem a função de determinar a presença ou ausência de habilidades e pré-requisitos, determinando o nível de domínio prévio do aluno, bem como as causas subjacentes às dificuldades repetidas de aprendizagens, a avaliação formativa tem a função de fornecer um *feedback* ao aluno e ao professor quanto ao progresso do aluno, ao longo de uma unidade. Além disso, busca a localização de erros em termos da estrutura de uma unidade, de modo que possibilite a indicação de técnicas alternativas de recuperação.

Nessa perspectiva, Cardinet (1986, p. 14) traz uma distinção entre avaliação diagnóstica, formativa e somativa:

A avaliação formativa opõe-se à avaliação somativa que constitui um balanço parcial ou total de um conjunto de aprendizagens [...] distingue-se ainda da avaliação de diagnóstico por uma conotação menos patológica, não considerando o aluno como um caso a tratar, considera os erros como normais e características de um determinado nível de desenvolvimento na aprendizagem.

De modo geral, a avaliação formativa se interessa pelas situações de ensino e aprendizagem, ou seja, preocupa-se em delimitar o grau em que o aluno dominou determinada tarefa de aprendizagem e detectar a parcela da tarefa que não foi fixada e as dificuldades apresentadas, de maneira que as intervenções e o replanejamento das ações de ensino possam ser sugeridos, com vista a garantir que a assimilação das tarefas de aprendizagem seja alcançada pelos alunos.

A avaliação diagnóstica, por sua vez, aprofunda-se, tentando descobrir a causa dos sintomas de fracasso e desinteresse apresentado pelos alunos, procura localizar as causas dos distúrbios de aprendizagem, que podem não

ter relação com os métodos e materiais de ensino em si mesmos, podendo ser de natureza física, emocional, cultural e ambiental.

Luckesi (1999, p. 44) define a avaliação diagnóstica como um instrumento dialético do avanço, do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos. Segundo esse autor, para que a avaliação esteja a serviço da efetivação da aprendizagem é importante o resgate da sua função diagnóstica. Nessa perspectiva, a avaliação não está centrada na aprovação ou reprovação do aluno, mas sim como importante auxílio no processo de aprendizagem.

Assim, o resgate da função diagnóstica da avaliação, proposto por Luckesi como encaminhamento para a ultrapassagem do autoritarismo, presente no exercício de muitas práticas avaliativas, não significa que com esta será dado menor rigor à prática da avaliação. Ao contrário, segundo Luckesi, (op. cit., p. 44),

para ser diagnóstica, a avaliação deverá ter o máximo de rigor no seu encaminhamento. Pois que o rigor técnico e científico no exercício da avaliação garantirão ao professor, no caso, um instrumento mais objetivo de tomada de decisão. Em função disso, sua ação poderá ser mais adequada e mais eficiente na perspectiva da transformação.

Nesse entendimento, trata-se, portanto, de uma diferenciação do ensino, de uma individualização das aprendizagens, de colocar a avaliação da aprendizagem realmente a serviço do ensino.

Segundo esta mesma linha de pensamento, Perrenoud (1999, p. 89) em seu livro intitulado “Avaliação da aprendizagem entre duas lógicas: da excelência à regulamentação das aprendizagens”, externa a noção de avaliação formativa como componente obrigatório de um dispositivo de individualização das aprendizagens, de diferenciação das intervenções e dos enquadramentos pedagógicos, até mesmo dos procedimentos de aprendizagem ou dos ritmos de progressão.

Nesse sentido, é considerada formativa toda avaliação voltada para a regulação das aprendizagens, ou seja, enquadra-se nessa categoria toda

prática avaliativa que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, na qual ele participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento visando a um projeto educativo. Tal regulação não é espontânea, ou seja, coloca-se abertamente de modo intencional com a finalidade de determinar, ao mesmo tempo, o caminho já percorrido pelo aluno, individualmente, e, também, o que resta a percorrer em termos de otimização dos processos de aprendizagem em curso.

Segundo Hadji (2002, p. 20) a avaliação é formativa quando permite guiar e otimizar as aprendizagens e andamento. A segunda característica se refere ao seu caráter informativo: informar os atores do processo educativo, sobre o andamento das aprendizagens. A terceira característica alude à sua função correta. Para Hadji, essa é a mais importante característica, pois permite ao professor, assim como ao aluno, corrigir sua ação, modificando, se necessário, seu dispositivo pedagógico, com a finalidade de obter os melhores efeitos por meio de uma maior variabilidade didática.

Ao fazer uma abordagem sociológica da avaliação, Perrenoud, (1999) apresenta a avaliação da aprendizagem, em uma perspectiva formativa, como superação do modelo de avaliação pautada pela classificação presente em práticas pedagógicas autoritárias e excludentes, arraigadas no sistema de ensino. Essa noção de avaliação formativa descerrada por esse autor se assemelha à idéia de avaliação diagnóstica proposta por Luckesi, (1999) na medida que desloca a atenção da avaliação como seleção e classificação para um instrumento eficaz de regulação das aprendizagens.

Embora com características diferenciadas, como as aqui já mencionadas, a avaliação diagnóstica e a formativa são modalidades da avaliação que se inter-relacionam, porquanto se inscrevem em prol das situações da aprendizagem. O foco de atenção não é a aprovação ou reprovação dos alunos, mas a efetivação das aprendizagens.

Assim, entendemos que essas duas modalidades se completam, dado que, ao localizarem a necessidade do aluno, tentam buscar a superação, propiciando ao professor subsídios para que este encontre estratégias que visem à superação da barreira encontrada.

Para Hadji (2002, p. 24), defender uma avaliação mais formativa não é ser vítima de um modismo, é inscrever-se em uma vontade de coerência e de

eficácia. Ainda perseguindo o seu pensar, a avaliação se torna formativa à medida que se inscreve em um projeto educativo específico, o de favorecer o desenvolvimento daquele que aprende, deixando de lado qualquer outra preocupação.

Nesse aspecto, a avaliação formativa está inserida no campo de uma pedagogia diferenciada, no sentido que propõe um rompimento da relação utilitária com o saber, ou seja, estudar para tirar nota, apenas visando “passar de ano”.

Não existe um modelo metodológico pronto, de uma avaliação formativa. Os educadores que pretendem fazer uso desse tipo de avaliação devem construir seus instrumentos de forma que a efetiva aprendizagem seja o alvo almejado. Ela é uma possibilidade oferecida aos professores que podem colocar as constatações pelas quais se traduz atividade de avaliação, qualquer que seja sua forma, a serviço de uma relação de ajuda.

A avaliação formativa implica, por parte do professor, flexibilidade e vontade de adaptação, de ajuste. Uma avaliação que não é seguida por uma modificação das práticas do professor tem poucas chances de ser formativa.

Assim, para Hadji (2002, p. 38), a idéia de avaliação formativa corresponde ao modelo ideal de uma avaliação, à medida que:

Colocando-se deliberadamente a serviço do fim que lhe dá sentido: torna-se um elemento, um momento importante;

Propondo-se tanto a contribuir para uma evolução do aluno quanto a dizer o que, atualmente, ele é;

Inscrevendo-se na continuidade da ação pedagógica, ao invés de ser simplesmente uma operação externa de controle, cujo agente poderia ser totalmente estrangeiro à atividade pedagógica.

Formativa, diagnóstica, emancipadora, libertadora, eis algumas denominações que recebem as práticas avaliativas que visam à re-significação da relação utilitarista com o saber. Seja qual for o termo utilizado, importante é que o professor e a escola tenham claro o que pretendem com as práticas avaliativas, ou seja, para qual finalidade estão realizando a avaliação da

aprendizagem. Não basta dizer que a avaliação é formativa ou diagnóstica. É preciso ter a expressão concreta dessas práticas. Assim, acreditamos que o passo inicial seja a reflexão e a discussão, já há muito tempo preconizadas por muitos teóricos da temática da avaliação, passando pelo crivo dos seguintes questionamentos: O que avaliar? Para que avaliar? Para quem avaliar? Quando avaliar? O que fazer com os resultados da avaliação? Esses questionamentos devem ter, como pano de fundo, a intencionalidade implícita no projeto político-pedagógico de cada escola.

É bem verdade que o rompimento com práticas avaliativas tradicionais, arraigadas na alma do professorado e no nosso sistema de ensino, não é tarefa simples. Trata-se, antes de tudo, de rever e re-significar mais de um século de práticas educacionais excludentes, além de superar barreiras como a má formação profissional, baixos salários e o descrédito na profissão do magistério. Todavia, acreditamos que essas são questões que devem impulsionar o debate e a reflexão para que as mudanças venham a ocorrer. Mudanças no sentido de empreender um sistema educacional que atenda à demanda e respeite as diversidades, visando a uma educação de qualidade, não somente aos filhos das elites, mas também aos filhos dos trabalhadores.

Nesse aspecto, Hadji (2002, p. 43) apresenta a avaliação formativa como um combate diário. O que necessitamos hoje, em termos de avaliação, é a construção de um olhar reflexivo, consciente e sensível do educador que, como tal, só pode ser curioso e indagativo.

2.5 As abordagens “*quantitativa*” e “*qualitativa*” na avaliação da aprendizagem

A avaliação da aprendizagem, assim como os principais tipos de avaliação que serão apresentados a seguir representam as fortes tendências que marcaram os últimos vinte anos no panorama da avaliação educacional. É possível situá-los em duas abordagens reconhecidas, na literatura especializada, respectivamente como *quantitativa* e *qualitativa*.

A abordagem quantitativa está ancorada em pressupostos éticos, epistemológicos e metodológicos que expressam forte influência do rigor

positivista. De acordo com Hadji (2002, p. 43), suas características básicas, definidoras dessa abordagem, podem ser assim identificadas:

Defesa do princípio de objetividade na avaliação. A objetividade da avaliação, decorrente da crença na objetividade da ciência, está associada à fidedignidade e validade dos instrumentos de coleta e análise de dados.

O método privilegiado é o hipotético-dedutivo, próprio das ciências naturais e tradicionalmente utilizado pela psicologia experimental. O tratamento estatístico dos dados e a quantificação das observações são comumente utilizados como apoio empírico para formulações teóricas.

As normas da metodologia estatística exigem: operacionalização de variáveis, estratificação e aleatorização de amostras, construção de instrumentos de observação objetiva com suficiente grau de validade e fidedignidade, aplicação de delineamentos estruturados, correlação de conjuntos de dimensões e trabalho com grandes populações (grandes números).

A ênfase maior da avaliação está quase totalmente nos produtos ou resultados. O avaliador mede o êxito docente ou de um programa de ensino de modo semelhante a como o agricultor comprova a eficiência de um fertilizante (mensura a situação inicial, recorrendo a pré-testes; aplica um programa e, posteriormente, utiliza um pós-teste para verificar os resultados). A mensuração nesse tipo de avaliação requer a operacionalização exaustiva das variáveis e a consideração única dos aspectos observáveis do comportamento. Em conseqüência, deixa-se de lado aspectos nem sempre previstos e freqüentemente imprevisíveis.

O delineamento experimental requer um controle rigoroso das variáveis intervenientes, neutralizando algumas e manipulando e observando o efeito de outras. Busca-se simular na escola as condições de laboratório, artificializando-se, dessa forma, o ambiente escolar. A possibilidade técnica e as questões éticas implicadas nesse delineamento são alguns dos pontos críticos do modelo experimental. Esse delineamento é caracterizado como o desenho mais ortodoxo dentro da abordagem quantitativa.

O delineamento estruturado do tipo pré-teste, pós-teste, de um projeto de avaliação requer a permanência e estabilidade do currículo durante um

período prolongado de tempo, independentemente das alterações circunstanciais que possam ocorrer durante a investigação e avaliação.

O modelo experimental busca a informação quantitativa mediante meios e instrumentos objetivos. O problema de relevância e significação dos dados não é o centro das preocupações avaliativas. Muitos aspectos, talvez de importância crítica para a análise de um programa educacional, são descartados por serem considerados anedóticos, subjetivos e impressionistas.

Há uma tendência ao emprego de grandes amostras de casos que permitam generalizações estatísticas. Os efeitos poucos usuais e interferência locais não são contemplados.

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

Em consequência de uma concepção tecnológica de educação, os dados de avaliação têm uma utilidade específica para um destinatário determinado. A autonomia responsável pelas decisões de planejamento dos programas educacionais é a audiência para a qual o avaliador prepara e endereça os seus relatórios. A avaliação cumpre, assim, uma função de apoio ao planejamento, que é externo ao processo de ensino. Este tipo de avaliação freqüentemente desconsidera os interesses e às vezes os irreconciliáveis interesses e necessidades informativas dos participantes de um programa educacional. O modelo tecnológico conduz facilmente a uma atividade avaliativa de caráter burocrático.

Na abordagem quantitativa situam-se, pois, os modelos de avaliação centrados em objetivos comportamentais, análise de sistemas e aqueles cujo enfoque está na “tomada de decisões”.

Em reação à abordagem “quantitativa”, a década de 60 assistiu, nos Estados Unidos, a um rápido desenvolvimento de enfoques de avaliação alternativos, com pressupostos éticos, epistemológicos e teóricos bem diferentes.

Produziu-se um acelerado desenvolvimento do interesse sobre a perspectiva chamada de avaliação “qualitativa”. Esse movimento deveu-se, em grande parte, ao reconhecimento de que os testes padronizados de rendimento não ofereciam toda a informação necessária para compreender o que os professores ensinam e o que os alunos aprendem.

As características do modelo alternativo são as seguintes, segundo Hadji (2002, p. 54):

A objetividade na ciência e na avaliação é sempre relativa e não pode ser considerada como objetivo central ou prioritário.

A compreensão de um fenômeno, de um sistema ou de um acontecimento é um empreendimento humano intencional e tentativo, sujeito inevitavelmente a limitações e erros.

Compreender uma situação onde interagem seres humanos com intencionalidade e significados subjetivos requer levar em consideração as diferentes posições, opiniões e ideologias mediante as quais os indivíduos interpretam os fatos e os objetivos e reagem nas diferentes situações. A posição do avaliador não é neutra, livre de considerações de valor.

Nem a educação nem a avaliação podem ser compreendidas como processos tecnicistas desligados de valores.

A avaliação não pode visar unicamente comparar, de modo asséptico, resultados conseguidos com objetivos preestabelecidos, observáveis e quantificáveis.

O objetivo da avaliação não se restringe a condutas manifestas, nem a resultados a curto prazo, nem a efeitos previsíveis ou previstos nos objetivos de um programa. Os efeitos secundários e a longo prazo são tão ou mais significativos que os imediatos e planejados.

O campo dos produtos de aprendizagem deve ampliar-se e não se restringir por exigências metodológicas.

A avaliação qualitativa requer, pois, uma metodologia sensível às diferenças, aos acontecimentos imprevistos à mudança e ao progresso, às manifestações observáveis e aos significados latentes. É um movimento metodológico que supõe o inverso dos pressupostos do modelo positivista.

A avaliação qualitativa incorpora, pois, o conjunto de técnicas, orientações e pressupostos da metodologia etnográfica, da investigação de

campo. Os problemas definem os métodos e a tendência ao monismo é substituída pela pluralidade e flexibilidade metodológicas.

O propósito da avaliação qualitativa é compreender a situações – objeto de estudo – mediante a consideração das interpretações e aspirações daqueles que nela atuam, para oferecer a informação de que cada um dos participantes necessita a fim de entender, interpretar e intervir de modo mais adequado.

2.6 Tipos de Avaliação

Existem pelo menos quatro tipos de avaliação, que combinados de forma harmônica e adequada para o grupo de alunos, são capazes de compor o processo de avaliação. A Avaliação Somativa, como o próprio nome indica, tem como objetivo representar um sumário, uma apresentação concentrada de resultados obtidos numa situação educativa. Pretende-se traduzir, de uma forma quantificada, a distância em que ficou de uma meta que se arbitrou ser importante atingir. Essa avaliação tem lugar em momentos específicos ao longo do curso, como por exemplo, no final de um ano letivo. A Avaliação Formativa é a forma de avaliação em que a preocupação central reside em coletar dados para reorientação do processo ensino-aprendizagem. Trata-se de uma “bússola orientadora” do processo. A avaliação formativa não deve assim exprimir-se através de uma nota, mas sim por meio de comentários. A Avaliação Diagnóstica tem dois objetivos básicos: identificar as competências do aluno e adequá-lo num grupo ou nível de aprendizagem. No entanto, os dados fornecidos pela avaliação diagnóstica não devem ser tomados como um “rótulo” que se cola sempre ao aluno, mas sim como um conjunto de indicações a partir do qual o aluno possa conseguir um processo de aprendizagem. Finalmente, a Avaliação Emancipadora utiliza-se do senso de autocrítica e autodesenvolvimento do aluno, através de instrumentos como a auto-avaliação, a co-avaliação. Nesse modelo, o professor torna-se um tutor e emite suas opiniões através de relatórios do processo evolutivo do aluno.

Observa-se que na prática, as formas de avaliação que são adotadas por determinada instituição, constituem indicadores bastantes seguros da filosofia que orienta o processo de ensino-aprendizagem dessa instituição.

Aquelas que privilegiam práticas de avaliação somativa, são as instituições que pretendem discriminar a aquisição por parte dos alunos, daqueles objetivos necessários a atingir. Baseia-se na premissa de uma escola meritocrática, isto é, oferecendo-se a todos o mesmo ensino, logicamente sobreviverão e obterão melhores resultados aqueles que tiverem mais mérito, forem “mais dotados”, mais esforçados. A responsabilidade do seu fracasso ou êxito é do próprio aluno, considerando que é missão da escola, além de ensinar, selecionar os mais aptos. Nesse modelo não se questiona a existência de currículo, metodologias ou relação pedagógica, pode ser mais ou menos adequada àquele determinado aluno. Se a escola, instituição ou professores admitem a possibilidade de que lhes cabe uma quota de responsabilidade nos resultados obtidos pelos alunos, então o modo como se orienta o processo educativo e a avaliação adquire outros significados. Dessa forma, se recorre à avaliação formativa com o intuito de fornecer ao professor e ao aluno pistas para melhorar a atuação de qualquer um deles. Ainda, utiliza-se escala de graduação menos ampla, menos discriminatória, como por exemplo, por conceitos, e incentivam os professores para contribuir com o sucesso de todos os alunos e o desenvolvimento de suas possíveis competências.

A seguir apresentamos dois quadros que sintetizam a Avaliação Diagnóstica, Formativa, Somativa e Emancipatória.

QUADRO I

	Avaliação Diagnóstica	Avaliação Formativa	Avaliação Somativa
Finalidades	<ul style="list-style-type: none"> . Obter indicações sobre conhecimentos, aptidões, interesses (ou outras qualidades do aluno). . Determinar a posição dos alunos no início de uma unidade de ensino, período ou ano. . Determinar as causas subjacentes de dificuldades de aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> . “Feed-back” ao professor e ao aluno relativamente ao progresso deste. . Determinar os problemas de ensino e aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> . Classificar os alunos no final de um período relativamente longo (por exemplo, unidade de ensino; período, ano, etc.).
Utilização	<ul style="list-style-type: none"> . No início todo o processo de ensino-aprendizagem quando o aluno revela insistentemente incapacidade para aproveitar o ensino formal. 	<ul style="list-style-type: none"> . Durante o processo de ensino-aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> . No final de um período relativamente longo (por exemplo, unidade de ensino; período, ano. Etc.).
Objetivo sobre que incide a avaliação		<ul style="list-style-type: none"> . Cada objetivo importante da unidade. 	<ul style="list-style-type: none"> . Uma amostragem representativa dos objetivos considerados.
Aspectos a que a avaliação dá ênfase	<ul style="list-style-type: none"> . As aptidões, interesses, etc., que são julgados necessários (pré-exigidos ou desejáveis relativamente aos objetivos a atingir). 	<ul style="list-style-type: none"> . Resultados da aprendizagem relativamente aos objetivos. . Comparação dos diferentes resultados obtidos pelo mesmo aluno. . Processo de ensino-aprendizagem que permitiu os resultados obtidos. . Causas dos insucessos da aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> . Resultados de aprendizagem relativamente aos objetivos.
Informação	<ul style="list-style-type: none"> . Informação global relativamente às capacidades detectadas. . Descrição pormenorizada das capacidades reveladas. 	<ul style="list-style-type: none"> . Apreciação relativamente a cada objetivo. . Identificação, se possível, das origens das dificuldades observadas. 	<ul style="list-style-type: none"> . Geralmente global visando uma classificação ou nota. . Poder-se-á também considerar uma apreciação relativamente a cada objetivo.
Tipos de instrumentos	<ul style="list-style-type: none"> . Instrumentos de diagnóstico. 	<ul style="list-style-type: none"> . Instrumentos formativos especialmente concebidos. 	<ul style="list-style-type: none"> . Provas finais ou somativas.

Fonte: SOUZA, Clarilza Prado. Avaliação do Rendimento Escolar. São Paulo: Papirus, 1993.

QUADRO II
O MODELO DA AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA

CARACTERÍSTICAS	DESCRIÇÃO
NATUREZA DA AVALIAÇÃO	. Processo de análise e crítica de uma dada realidade visando a sua transformação.
ENFOQUE	. Qualitativo.
INTERESSE	. Emancipador, ou seja, libertador; visa provocar a crítica, libertando o sujeito de condicionamentos determinados.
VERTENTE	. Político-pedagógica.
COMPROMISSOS	. Propiciar que pessoas direta ou indiretamente atingidas por uma ação educacional escrevam a sua própria história.
CONCEITOS BÁSICOS	. Emancipação. . Decisão democrática. . Transformação. . Crítica educativa.
OBJETIVOS	. "Iluminar" o caminho da transformação. . Beneficiar audiências em termos de orna-las autodeterminadas.
ALVOS DA AVALIAÇÃO	. Programas educacionais e sociais.
PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	. Antidogmatismo. . Autenticidade e compromisso. . Restituição sistemática. . Ritmo e equilíbrio da ação-reflexão.
MOMENTOS DA AVALIAÇÃO	. Descrição da realidade. . Crítica da realidade. . Criação coletiva.
PROCEDIMENTOS	. Diálogo. . Participação.
TIPOS DE DADOS	. Predominantemente qualitativos. . Utilizam-se também dados quantitativos.
PAPEL DO AVALIADOR	. Coordenador e orientador do trabalho avaliativo. . O avaliador que planeja e desenvolve um programa.
REQUISITOS DO AVALIADOR	. Experiência em pesquisa e em avaliação. . Habilidade de relacionamento interpessoal.

Fonte: SAUL, Ana Maria. Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

No próximo capítulo, que recebe o título de **Teorias do Conhecimento e Modelos Pedagógicos de Ensino, Aprendizagem e Avaliação** abordaremos alguns estudos a respeito do conhecimento e da avaliação.

3 TEORIAS DO CONHECIMENTO E MODELOS PEDAGÓGICOS DE ENSINO, APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO

Nosso objetivo com este capítulo é abordar alguns estudos a respeito do conhecimento e avaliação, que foram selecionados na medida em que atendiam diretamente às propostas de nosso trabalho. Por outro lado, embora procuremos expressar o conjunto de idéias dos autores com quais trabalhamos, o que caracteriza este estudo é a análise crítica dessas idéias e proposições.

Na busca da compreensão e explicação sobre o modo como alcançar o conhecimento, os estudiosos desenvolveram diferentes correntes epistemológicas. Destacaremos três delas: o Empirismo, o Racionalismo, considerada como Inatista ou Apriorista e o Interacionismo ou Construtivismo, pois, a nosso ver, são as correntes epistemológicas que mais influenciam e têm influenciado concepções sobre aprendizagem e, conseqüentemente, concepções de avaliação.

Apresentaremos mais ênfase à perspectiva construtivista, por ser essa a concepção de superação do modelo tradicional de ensino e, por essa teoria na atualidade, ser referencial para o processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que concebe a aprendizagem educacional como um processo de construção do conhecimento, em que o aluno quanto o professor aprendem conjuntamente. A avaliação, nesta perspectiva, tem um papel primordial, pois permite ao professor conduzir o ensino, e ao aluno norteando sua aprendizagem, apontando a direção do seu processo de construção do conhecimento, fomentando seu desejo em aprender e estimular a aprendizagem.

Esse processo de conhecimento do real acontece por meio do intercâmbio que este professor-aprendiz estabelece com outros homens e/ou grupos sociais.

3.1 A Teoria Empirista de Ensino e de Avaliação e Estudo do Conhecimento

Os referenciais teóricos desenvolvidos pelos empiristas (a exemplo de Lock e Hume) nos revelam a crença de que o conhecimento no homem, advém, inicialmente, de uma informação sensorial, transmitida do exterior para o interior, através dos sentidos ou das experiências. Assim, para os empiristas, “o conhecimento tem sua fonte fora do indivíduo e que ele é internalizado através dos sentidos” John Locke (1632-1704).

As idéias empiristas datam da Antigüidade, mas só nos séculos XVII e XVIII foram sistematicamente desenvolvidas. John Locke, (1997) filósofo inglês, defende que a principal fonte de conhecimento é a experiência, enfatizando o papel da percepção e da aprendizagem e da aprendizagem do desenvolvimento da mente. Para justificar a importância das impressões sensoriais do mundo, obtidas através da percepção, Locke introduziu a noção de associação.

No século XIX, de acordo com Seber (1989) a posição empirista de Locke foi reelaborada e ampliada por David Hume (1711-1776). Hume, (2001) parte do princípio de que todo conhecimento que se refere ao mundo, tem suas raízes na percepção. A percepção, por sua vez, divide-se em impressões e idéias. Impressões são as nossas sensações externas, tais como: os sons, as cores e outros, ou sensações internas, como as emoções, à vontade e outros. As idéias são nossos pensamentos.

Assim, para Hume, segundo Seber (1989), todo pensamento tem sua base numa impressão, e a liberdade que se supõe existir no pensamento humano, de criar e refletir sobre as imagens não passa, na verdade, de uma liberdade aparente. Isto porque, qualquer idéia que o homem possa vir a criá-la estará sendo fundamentada nas impressões.

A perspectiva empirista, segundo Kamii (1984), impregna o pensamento de hoje porque a psicologia, como ciência, desenvolveu-se a partir de uma tradição empirista da filosofia. Nesse sentido, podemos afirmar que a pedagogia desenvolveu-se a partir dessa mesma, já que tem buscado suporte na psicologia para compor seu corpo teórico, para a compreensão de como se dá o conhecimento.

Matui (1996) nos esclarece que o conhecimento, nesta perspectiva, possui uma gênese então, que a mente humana é passiva, receptiva, no processo de conhecimento e que a base sensorial vem através da estimulação do ambiente. Nesse caso o ambiente torna-se, portanto, o fator determinante da aprendizagem e não apenas um fator condicionante.

Nesta concepção a criança nasce como folhas de papel em branco, nas quais o meio físico e social precisa imprimir o conhecimento na mente do aprendiz, que serão assimiladas pelas experiências auditivas, visuais, tátil, gustativa e olfativa. E ainda, tem por finalidade metabolizar um trabalho ativo na mente humana, produzindo assim o conhecimento.

A epistemologia empirista segundo Rabelo (1998), dedica-se, portanto, à enunciação de regras de observação e fixas para que se realize, com rigor. O empirismo defende que os fatos científicos são dados e que só “o conhecimento deles é fecundo, desde que elaborado segundo o método científico”.

3.1.1 Estudo dos processos de ensino e de aprendizagem

Como decorrência da corrente empirista, o processo de ensino e de aprendizagem traz em si a idéia de que o conhecimento é algo abstrato, separado do homem, que está pronto e acabado, e os professores e os alunos nada podem fazer para modificá-lo. O detentor desse conhecimento deposita em seus alunos, seres ignorantes, o conhecimento que deverão ser internalizados pelos alunos, sendo estes apenas receptores de informações e do seu armazenamento da memória. Como bem ilustra Becker (1993, p. 89), o professor age como transmissor de conhecimento porque,

ele acredita no mito da transmissão do conhecimento – do conhecimento enquanto forma ou estrutura; não só enquanto conteúdo. O professor acredita, portanto, numa determinada epistemologia, isto numa explicação – ou melhor, crença – da gênese e do desenvolvimento do conhecimento, explicação da qual ele não tomou consciência e que, nem por isso, é menos eficaz.

Assim, o modelo de ensino é fechado, acabado, livresco, no qual o conhecimento consiste no acúmulo de fatos e informações isoladas, imerso em simbolismos, quadros cheios de cálculos e fórmulas ou definições a serem memorizadas sem significado real, numa concepção de memória associacionista/empirista, em que fatos são armazenados e quando necessários, recuperados.

A metodologia utilizada pelo professor consiste em aulas expositivas e com atividades repetitivas para fixação e memorização do conteúdo, privilegiando a passividade. O professor possui o poder decisório, o saber, a informação e o conhecimento. A esse professor ainda compete planejar, organizar, selecionar, transmitir e avaliar o conhecimento transmitido ao aluno. O aluno estaria sendo ensinado, mas não aprendendo.

Ao aluno cabe acatar a fala do mestre em silêncio, prestar atenção e repetir quantas vezes forem necessárias, seja escrevendo ou lendo, ou seja, assimilar, internalizar os conteúdos transmitidos pelo professor e, para a sua aprendizagem, deve-se enfatizar as respostas corretas. Logo o papel reservado à criança (aluno) é o de receptor, competindo-lhe somente registrar os conhecimentos vindos de fora.

Neste contexto, o aluno não passa de um depósito de informações. Madruga, (1990, p. 49) denomina esse conhecimento de aprendizagem repetitiva:

A aprendizagem repetitiva se produz quando os conteúdos da tarefa são arbitrários, quando o aluno carece dos conhecimentos necessários para que os conteúdos resultem significativos, ou se adote a atitude de assimilá-los ao pé da letra e de modo arbitrário.

Freire, (1997) evidencia que esta prática educativa pode ser considerada como “*educação bancária*”, uma vez que, “[...] o saber aparece como uma doação dos que julgam sábios, aos que julgam nada saber”. O professor, por sua vez, “reconhece na absolutização da ignorância daqueles, a razão da sua existência”. O aluno é considerado como alguém que nada sabe, portanto um receptor passivo e anulado em sua capacidade criativa.

Assim, segundo Seber, (1989, 25):

A corrente empirista-associacionista, a aprendizagem é o processo de mudança de resposta, ou seja, em função das instruções recebidas, as respostas vão sendo substituídas por outras mais elaboradas. O desenvolvimento é entendido como o somatório de situações de aprendizagem variadas. Aprendizagem e desenvolvimento são, portanto, processos distintos, sendo que o primeiro é condição de evolução do segundo.

Como já levantamos acima, o processo de ensino resulta numa relação vertical, fundamentalmente hermético, acabado, é a forma conhecida e amplamente aplicada no ensino tradicional, donde conhecer é acumular informações, sem significado real para o sujeito.

Neste sentido, o processo de ensino e de aprendizagem oferece ênfase no produto final, não havendo preocupação com o processo, pois os modelos a serem alcançados são pré-estabelecidos pelo professor. Nesta pedagogia centrada no professor, tende a valorizar as relações hierárquicas, que em nome da transmissão de conhecimento, terminam por produzir ditadores e indivíduos subservientes.

3.1.2 Estudo dos processos avaliativos

Durante as primeiras décadas do século XX, com o desenvolvimento da psicologia experimental e a nova ordem econômica político-social, tanto os Estados Unidos como a Inglaterra, respectivamente, exigiram as reformulações de todos os níveis educacionais, uma atuação mais eficiente dos educadores no gerenciamento da administração e os conhecimentos transmitidos por intermédios da educação.

Em relação a essa questão, Depresbiteris, (1989) e Viana, (2005) relataram que os primeiros estudos sobre a avaliação da aprendizagem, como medida do rendimento escolar e das técnicas de análise quantitativa ou como medida das mudanças comportamentais, surgiram em 1901, graças ao trabalho pioneiro e profícuo de Thorndike e Pearsom. A concepção de avaliação predominante, na época, estava na medida, com ênfase nos dados quantitativos e de testes padronizados para medir habilidades e aptidões dos alunos.

Seguindo esse percurso histórico, Depresbiteres, (1989) e Viana, (2005) relatam que somente mais tarde aparecem as primeiras reflexões sobre a avaliação, primeiramente como um instrumento de classificação e conseqüentemente dominação das classes socialmente desprivilegiadas e, depois aparecem propostas que visam ampliar os objetivos da avaliação, que passará a ser vista não mais como um meio de melhor equacionar esse processo, redimensionando metodologias e alterando conteúdos e estratégias.

Segundo Depresbiteris, (1989) e Viana, (2005) a avaliação, na concepção de Tyler, verificaria a concretização dos objetivos propostos, a congruência entre resultados e objetivos, e permitiria, ao mesmo tempo, uma discussão sobre a eficiência da sua atuação e possibilitaria o aprimoramento dos programas, com a eliminação do inoperante e o desenvolvimento daqueles aspectos que se tivessem relevado positivos. Enfim, Tyler criou um sistema de avaliação que buscava utilizar o “*feedback*” para alcançar o progresso, mas “*pecou*” em considerar a avaliação como atividade final.

Enquanto no Brasil, segundo, Saul, (1999) as extremas contradições implicadas no ecletismo pedagógico, que mistura métodos jesuíticos de tradições européias aos métodos pragmáticos do behaviorismo americano, podem ser trazido à tona, nas provas escolares, sem que os professores ou outros segmentos da comunidade escolar se dêem conta. Esta vertente penetrou no mundo acadêmico, chegando a ser subsidiada por leis, decretos e pareceres.

Ensinar, como exemplifica Rabelo, (1998) seria então estabelecer com clareza, nos projetos e planos de aula, as situações em que o aluno deverá demonstrar que atingiu os objetivos pré-estabelecidos e o processo de avaliação é essencialmente o de programas de currículos e ensino.

De acordo com Viana, (1990), a avaliação é tida como sinônimo de medida e valorizada principalmente pelas suas características de objetividade, fidedignidade e possibilidade de manipulação dos dados.

Percebemos nesta concepção a predominância da objetividade sobre a subjetividade, pois é o aluno quem tem que atender a escola e não o contrário. Como exemplifica Rabelo, (1998), a escola é considerada o lugar não de “informar” ou de formar, mas sim o de “enformar” as pessoas. O professor eficaz, por sua vez, é aquele que consegue elaborar bem um plano de ensino

com objetivos, estratégias, procedimentos e avaliações. Valorizam-se os testes, as escalas de atitudes, a prova de múltipla escolha, as provas objetivas. Avalia-se apenas os momentos, isto é, o produto, sem se preocupar com o processo, somente em períodos especiais, separando a avaliação do processo, somente em períodos especiais, separando a avaliação do processo de ensino e de aprendizagem.

Semelhante a essa opinião Vasconcellos, (2006, p. 43) afirma:

Em nome da objetividade, da imparcialidade, do rigor científico, chegou-se a uma profunda desvinculação da avaliação com o processo educacional. Provas preparadas, aplicadas e corrigidas por outros, que não os professores das respectivas turmas, era sinônimo de qualidade de ensino. É óbvio que toda essa ênfase não passou despercebida pelos alunos, que, por sua vez, começaram a dar-lhe um destaque especial também, introduzindo, assim, uma distorção no sentido da avaliação.

Vasconcellos, (2006) comenta sobre esta questão ao afirmar que os professores, no caso os avaliadores, não conseguiram se desligar desse modelo de avaliação em que valorizam mais tais testes, as escalas de atitudes, as questões de múltiplas escolhas, as provas, ditas objetivas, do que o processo de ensino e aprendizagem.

A avaliação na perspectiva empirista, não proporciona ao professor uma mudança de atitude, apenas traz em si a idéia de que o conhecimento é algo abstrato, separado do homem, que por estar pronto e acabado, professores e alunos nada podem fazer para modificá-lo. A única preocupação do professor detentor desses conhecimentos é depositar em seus alunos o conhecimento a ser internalizado, da mesma forma como foram passados e no final do ano, classificar: aprovando ou reprovando o aluno, como decorrência natural deste processo. Valorizando, assim, o produto da aprendizagem, como níveis de aquisição do patrimônio cultural.

3.2 A Teoria Racionalista de Ensino e de Avaliação e o Estudo do Conhecimento

Contraopondo-se ao empirismo, desenvolveu-se a teoria racionalista, que rejeita a informação sensorial como fonte fundamental da verdade e defende

que a razão e os pensamentos claros e lógicos, como condições necessárias e suficientes para conhecimento da verdade. Nessa perspectiva, a mente tem capacidade inata para gerar idéias, independente da estimulação ambiental. O conhecimento vem de dentro da razão, ou seja, o nativismo, apriorismo ou inatismo (primado do sujeito) afirma que as formas de conhecimentos estão predeterminadas no sujeito. Atribuem-se ao sujeito, ao organismo humano, categorias de conhecimento “já prontas”, para as quais toda estimulação sensorial é canalizada.

Segundo Seber, (1989) seu criador na modernidade foi o filósofo René Descartes. É a versão moderna do antigo idealismo grego, Platão. Para Platão, o ser humano já trazia desde o nascimento as idéias dos objetos, que a alma teria contemplado, antes de nascer, no mundo das idéias verdadeiras. Assim também no racionalismo moderno, considera que existem idéias inatas, se bem que mais gerais do que as de Platão, mas necessárias e suficientes para apreender ou compreender todas as coisas deste mundo.

De modo geral, para os racionalistas, as formas de conhecimento inato se manifestam gradativamente, à medida que a maturação biológica evolui, favorecendo o desenvolvimento de tudo o que a mente pode realizar, como gerar idéias, perceber e racionar. Segundo Becker, (1993, p. 4) a concepção racionalista de conhecimento acredita que “[...] se conhece porque já se traz algo, ou inato ou programado, na bagagem hereditária, para amadurecer mais tarde, em etapas previstas”.

Assim sendo, toda atividade do conhecimento é exclusivamente do sujeito, o meio não interfere nela. Fatores externos ao indivíduo e à própria escola não são levados em conta para a interpretação do fracasso escolar. Os aprioristas acreditam que o conhecimento acontece em cada sujeito porque o mesmo já traz em seu sistema nervoso o programa já definido que, com o passar do tempo, será atualizado. Segundo Mizukami, (1986, p. 5) “o mundo das coisas ou dos objetos tem função apenas subsidiária: abastece, com conteúdos, as formas existentes a priori (determinadas previamente)”.

O racionalismo é conhecido também por outros nomes: idealismo, inatismo, pré-formismo, apriorismo. Nessa visão, o sujeito confere ao objeto o conhecimento prévio que traz consigo, realidade individual e grupal.

Para os racionalistas o conhecimento já está pré-estabelecido no sujeito, ou seja, já nascemos com as estruturas do conhecimento e com o passar do tempo, elas se atualizam, à medida que nos desenvolvemos. Nesse caso, segundo Rabelo, (1998, p. 44) “o objeto de maior preocupação passa a ser o desenvolvimento das habilidades ou habilidades já adquiridas, que nem sempre são observáveis”.

3.2.1 Estudo dos processos de ensino e de aprendizagem

Neste enfoque os processos de ensino e de aprendizagem só podem se realizar quando a criança estiver pronta, madura para efetivar determinada aprendizagem. Esse paradigma promove uma expectativa significativa limitada do papel da educação para o desenvolvimento individual, na medida em que considera o desempenho do aluno fruto de suas capacidades inatas.

Segundo Mizukami, (1998) a aprendizagem é vista como oriunda “de dentro para fora”, e ainda “centrado no aluno”. O foco da análise da aprendizagem está centrado no sujeito – objeto.

A preocupação dos racionalistas está, portanto, centrada naquilo que a mente realiza e não no seu conteúdo, como acontece com os empiristas. Dá-se igualmente ênfase à vida psicológica emocional do indivíduo e à preocupação com a sua orientação interna, com o autoconceito, com o subjetivo, com o desenvolvimento de uma visão autêntica de si mesmo.

Com base nessa concepção, deixou-se de ser uma prática autoritária do empirismo, onde o professor era a autoridade máxima, por uma outra espontaneísta, centrada na vontade do aluno. Uma nova prática onde a palavra de ordem é não intervir, deixá-los definir o que querem fazer. Podemos dizer que não se ensina. Cada sujeito aprende, num processo reconstutivo do conhecimento, de maneira absolutamente individual. Não se quer dizer, entretanto, que não existe uma pedagogia, mas que esta é dependente da capacidade de criar situações que ativem os “esquemas de assimilação” do sujeito.

O professor abandona a postura e o método empirista e também o livro didático e passa a extrair o conhecimento do aluno e desempenha o papel de tutor, ajudando a desabrochar o potencial que o aluno já traz dentro de si. Ou

seja, o professor não ensina, ele apenas cria condições para que os alunos aprendam. Em face de seu caráter determinista, essa concepção acarreta um imobilismo e o apego à conservação, é a manutenção de fatos pré-estabelecidos. Conseqüentemente, o desenvolvimento dos alunos na escola deixa de ser responsabilidade do sistema educacional, pois o sucesso ou fracasso da aprendizagem dependerá das qualidades e aptidões básicas dos alunos, tais como inteligência, esforço, atenção, interesse ou mesmo maturidade.

3.2.2 Estudo dos processos avaliativos

A avaliação, nesta abordagem, não busca classificar o indivíduo em função de objetivos padronizados, mas considera a fase de desenvolvimento do educando e a sua individualidade. O próprio indivíduo (aluno) é capaz de provocar as alterações desejadas na sociedade, produzindo sua própria visão do homem e do mundo.

Desta forma, segundo Rabelo, (1998, p. 45) “basta transmitir-lhe, na hora certa, as informações certas a respeito de um conhecimento para serem apenas devidamente armazenadas e devolvidas nas avaliações”.

Os objetivos do processo educativo estão centrados nos interesses individuais dos alunos. A seleção de conteúdos não é a preocupação central, o interesse é o desenvolvimento psicológico do educando. As metodologias favorecem o trabalho individual e grupal, a interação com o meio, a investigação e a criatividade a partir do próprio referencial do educando.

As estratégias instrucionais, nessa proposta, assumem importância secundária, Mizukami, (1998) relata que os teóricos desse grupo defendem a auto-avaliação. Padronização de avaliação de aprendizagem nesse momento, são em geral, desprezadas se não estiverem baseadas na capacidade do indivíduo de se reorganizar, na compreensão das experiências internas, no desenvolvimento de valores e do coletivo.

Esta pedagogia não diretiva só tem sentido, segundo Rabelo, (1998) se for acompanhada da auto-avaliação, levando em consideração também aspectos afetivos e emocionais que interferem na aprendizagem. Considera-se

o conhecimento que já está no aluno. O professor valoriza sobremaneira a “prontidão”, a hereditariedade, o QI, as faculdades, os pré-requisitos.

Os critérios utilizados são internos, baseados em valores próprios, de acordo com as motivações, os autoconceitos e idéias. Assim, o executor da avaliação é o próprio aluno, como já foi assinalado acima e cabe ao professor o papel de facilitador na auto-avaliação, através da reunião dos resultados das aprendizagens e sua apresentação aos alunos.

Segundo Seber, (1989) a hipótese central dessa corrente é que o professor deve deixar o aluno livre de qualquer direcionamento para que ele aprenda por si só. A maturação orgânica constitui um fator explicativo, já que as capacidades evoluem sob sua influência, pois são consideradas inatas. Assim sendo, qualquer procedimento pedagógico mais diretivo perde a razão de ser.

As conseqüências decorrentes de uma atitude de distanciamento do professor em relação aos alunos, torna-se, pouco a pouco, tão prejudiciais à formação deles quanto às imposições, características da corrente empiristas-associacionista. Como instituição, a escola não pode se isolar, como se fosse um meio autônomo, ela faz parte da sociedade, ou seja, as suas práticas não têm objetivos culturais desvinculados do contexto social.

3.3 A Teoria Construtivista de Ensino e de Avaliação e o Estudo do Conhecimento

O construtivismo nasceu da Epistemologia Genética de Jean Piaget. Podemos conceituar de forma ampla e genérica a Epistemologia Genética como “o estudo da gênese, do conhecimento”, ou como diz Piaget, (1978, p. 31): “O estudo da maneira pela qual o sujeito constrói e organiza o conhecimento durante seu desenvolvimento histórico (ontogenético – conjunto de transformações sofridas por um indivíduo até a fase adulta; e sociogenético – referente à origem e a conservação da sociedade considerada em seus aspectos claramente humanos, como o estético, o espiritual e o intelectual)”.

A interação social é uma forma privilegiada de acesso à informação, de acesso ao objeto de conhecimento, segundo Becker, (1993, p. 46), construtivismo significa:

A idéia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais: e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da ação, não há psiquismo nem consciência e, muito menos pensamento.

O conhecimento na perspectiva construtivista é, essencialmente ativo, ou seja, o conhecimento é resultado de uma construção contínua entre o sujeito e o objeto. Essa visão permite ao construtivismo focalizar a interação sujeito – objeto como uma estrutura “bifásica ou bipolar”, cujos elementos são inseparáveis. Não há sujeito sem objeto e não há objeto sem sujeito que o construa.

É necessário esclarecer como afirma Becker, (1993) o construtivismo não é uma metodologia, técnica ou receita de ensino. Outrossim, traduz-se em uma postura pedagógica ou uma teoria que permite reinterpretar todas estas coisas.

Em contraposição aos empiristas, Piaget e seus colaboradores reconhecem que o conhecimento pode ser proveniente de fontes internas e externas ao sujeito. O aluno passa a ser visto como ativo, ou construtor do conhecimento. Segundo Becker, (1993, p. 15):

Tanto Piaget com Vygotsky estão voltados à questão de como o sujeito aprende, e tanto um como outro têm como referência o pressuposto fundamental que o sujeito é o centro do seu próprio percurso em direção ao conhecimento.

Considerando sua visão transformista (visão dinâmica) e relacionista, o construtivismo é um movimento enraizado na mudança, promove a interação aluno-mtéria de aprendizagem, num ambiente de autonomia e reciprocidade social.

Kamii, (1984) evidencia três tipos de conhecimento, assim denominados: conhecimento físico, conhecimento lógico-matemático e conhecimento social ou convencional.

O conhecimento físico descoberto pela ação direta do sujeito sobre o objeto, cuja fonte é externa ao sujeito, construído no primeiro patamar do processo de construção ou da aprendizagem. Como exemplifica Matui, (1996) quando a criança aperta, dobra, toca, levanta, joga, puxa, sacode ou observa determinado objeto, ela passa a conhecer cada vez mais suas propriedades físicas, passíveis de serem conhecidas através da observação.

O conhecimento lógico-matemático entendido por Rabelo, (1998, p. 52):

Consiste na criação e coordenação de ações e relações mentais do sujeito sobre o objeto, através de abstrações empiristas e reflexivas; não sendo, portanto, algo inato ou elaborado apenas pela observação e, sim, uma estrutura interna, construída pelo próprio indivíduo, não podendo, portanto se ensinado.

Nesse sentido, como salienta Kamii, (1984) o conhecimento lógico-matemático é construído através das operações mentais sobre os dados provenientes da experiência, em acréscimo a eles. Consiste no produto das relações que o homem pode estabelecer ao comparar objetos através da abstração reflexiva. A ação sobre os objetos, no nível da reflexão e abstração lógico-matemática ou metacognitiva, é obra dos esquemas operatórios. Como exemplifica Matui, (1996): reversibilidade, seriação, classificação, causalidade, número, espaço, tempo, velocidade, volume, lógica das proposições, probabilidade, pensamento hipotético-dedutivo, etc.

No conhecimento social ou convencional o objeto do conhecimento é sempre objeto cultural. Nunca o sujeito interage com objetos naturais puros. Ele sempre interage com objetos culturais e ainda precisa da mediação de outras pessoas e da cultura. Não se origina dos objetos concretos, mas da ação sobre as pessoas e grupos, isto é, da interação social. A linguagem, os valores, as regras, a moralidade, os sistemas de símbolos, as produções literárias e artísticas, lendas e folclore são exemplos de conhecimento social.

Matui, (1996) complementa esta afirmação: “[...] o conhecimento social é específico de uma cultura ou grupo subcultural”.

No contexto brasileiro a abordagem que mais enfatiza aspectos sócios, políticos e culturais, segundo Mizukami, (1998, p. 87) é a de Paulo Freire.

A história consiste, pois, nas respostas dadas pelo homem à natureza aos outros homens, às estruturas sociais, e na sua tentativa de ser progressivamente, cada vez mais o sujeito de sua práxis, ao responder aos desafios de seu contexto.

Segundo Matui, (1996) a construção do conhecimento da criança funciona por um processo de adaptação. Ele denomina adaptação o processo geral de interação entre sujeito. Esta adaptação processa-se de duas formas simultâneas: assimilação e acomodação.

A assimilação é incorporação de um novo objeto ou idéia ao que já é conhecido, isto significa que a ação natural, primeira do sujeito, é assimilativa, ou seja, a redução do meio às suas necessidades (inclua-se pessoas, valores, símbolos), à recomposição de seu equilíbrio (equilíbrio).

A acomodação, por sua vez, implica na transformação que o organismo sofre para poder lidar com o ambiente, isto é, ocorre quando o sujeito transforma-se, motivado pelo objeto, de modo a poder, por meio de suas transformação, finalmente assimilar o objeto.

Assim, assimilação é a tentativa de domínio sobre o real. Acomodação é o contrário, é a imposição dos limites objetivos do real contra este domínio assimilativo.

Nesse sentido, assimilação e acomodação opõem-se, evidentemente, uma a outra, dado que a assimilação é conservadora e tende a submeter o meio à organização tal como ela é, ao passo que a acomodação é uma fonte de mudança e sujeita o organismo a sucessivas imposições do meio.

Organização é justamente a ação de reorganizar os elementos no todo, de colocar ordem nas coisas. Assim, a organização/adaptação é a tomada de consciência do próprio pensamento.

Para Piaget, o conhecimento não é uma qualidade estática e sim uma relação dinâmica. A forma de um indivíduo abordar a realidade é sempre uma forma construtiva e, portanto, tem a ver com a sua disposição, ou seja, com o seu conhecimento anterior e com as características do objeto. Por outro lado, só é objeto de conhecimento quando existe interação entre ela e o organismo cognitivo que a constitui como objeto.

3.3.1 Estudo dos processos de ensino e de aprendizagem

A aquisição ou construção do conhecimento é um fenômeno humano, extremamente complexo e multidimensional. Como diz Matui, (1996) o sujeito que busca adquirir conhecimento procura ativamente compreender o mundo que o rodeia, resolve as interrogações que ele provoca, aprender basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos, construir suas próprias estruturas mentais e organizar o seu mundo.

Diante disso, é possível tecer algumas reflexões acerca da aplicabilidade desses princípios à realidade de nossas escolas.

Conforme já foi mencionado, na perspectiva de diversos autores, um aspecto central da proposta construtivista é a concepção do aluno como um ser ativo, pensante, agente do processo de construção do conhecimento.

Nesta perspectiva, para Matui, (1996) o bom professor é aquele que identifica o pensamento do aluno numa atividade e, em seguida, sabe acompanhar o percurso desse pensamento através do levantamento de hipóteses explicativas, testando-as mediante interrogatório que motive o aluno e desperte o desejo, o interesse de aprender e buscar o conhecimento.

Parece claro que esta concepção de aprendizagem e de conhecimento gera uma proposta avaliativa muito distinta daquela inserida na lógica tradicional da universidade. Nesse caso, como salienta Cunha, (1997) e Luckesi, (1999) o que se requer é um aluno capaz de pensar, de transmitir as idéias, de interpretar a informação disponível, de construir alternativas, de dominar processos que levam a novas investigações, de desenvolver o espírito crítico e tantas outras habilidades extremamente necessárias, na ciranda das novas demandas do mundo atual.

Cabe ao professor o papel de investigar, de pesquisar, orientar e de coordenar o aluno através de atividades que lhe causem desequilíbrio ou coloquem em ação. Neste contexto, o aluno de forma ativa, deverá, segundo Mizukami, (1998, p. 78) “observar, experimentar, comparar, relacionar, analisar, justapor, compor, levantar hipóteses, argumentar, etc.”

Para Cunha, (1997, p. 9) o professor precisa saber também:

Substituir a resposta pronta que dá aos alunos pela capacidade de reconstruir com eles o conhecimento. Precisa se expor no seu próprio processo de maturação, incluindo a dúvida epistemológica como ponto nodal da sua concepção de conhecimento.

Nesta perspectiva, todo o processo de ensino e de aprendizagem apresentará um caráter dinâmico, aberto, que comporta possibilidades de indagações, assim como toda sua teoria e epistemologia genética. O ensino poderá assumir formas diversas no decorrer do processo, já que “o como” o aluno aprende depende do seu relacionamento atual com o meio. O aprender, por sua vez, implica em assimilar o objeto a esquemas mentais, levando em consideração o nível de desenvolvimento mental do aluno.

Nesse sentido, ensinar significa muito mais agora, significa problematizar, envolver o aluno em atividades em que haja discussão e reflexão. A aprendizagem verdadeira ou significativa só se realiza realmente quando o aluno elabora seu conhecimento e se tais informações ocorrem no decorrer do processo de desenvolvimento mental, ou melhor, para o modelo construtivista, a construção do conhecimento se dá pela interação de experiências sensórias (empirismo) e da razão (racionalismo) que são indissociáveis.

Aprendizagem significativa se distingue por duas características, a primeira é que seu conceito pode relacionar-se de um modo substantivo, não arbitrário, ao pé da letra com os conhecimentos prévios do aluno e em segundo é que esse há de adotar uma atitude favorável para tal tarefa, dotando de significado próprio os conteúdos que assimila.

3.3.2 Estudo dos processos avaliativos

A avaliação, nesta perspectiva, assume um novo lugar, com novas características diante do processo de ensino e de aprendizagem, a avaliação deve ser um instrumento de reflexão. Como salienta Luckesi, (1999) “...a avaliação deve ser um instrumento de reflexão sobre sua aprendizagem e impulsionadora da sua continuidade”.

Esta nova concepção de avaliação busca uma superação de avaliação tradicional para convertê-la em instrumento impulsionador do processo de construção de conhecimento e de aprendizagem.

Nesse sentido, Hoffmann (1991, p. 50) afirma que

por meio do exercício de metacognição o aluno tem consciência de onde partiu (seus conhecimentos prévios), o que construiu (conhecimentos científico/escolar) e como construiu (método utilizado na construção), podendo então fazer e refazer caminhos numa permanente atitude investigadora frente ao conhecimento. O aluno se coloca, assim, no movimento mesmo de construção e reconstrução histórica do conhecimento, e, fundamentalmente, atua como sujeito do próprio processo de construção e reconstrução.

De acordo com essa concepção, a avaliação pode ser realizada em diferentes momentos e pode apresentar também diferentes finalidades, portanto é possível extrair três tipos de avaliação: a avaliação inicial ou diagnóstica, a avaliação formativa e avaliação somativa.

A avaliação inicial ou diagnóstica é realizada no início de um curso, de um período letivo, do processo de ensino e de aprendizagem, buscando conhecer no aluno, principalmente as aptidões, os interesses, as capacidades, as competências e os pré-requisitos básicos para as atividades pedagógicas específicas do curso e de detectar se o aluno possui os conhecimentos mínimos requeridos para o uso adequado dos materiais pedagógicos auto-instrucionais.

A avaliação formativa é realizada de maneira contínua, ao longo de diferentes atividades e situações de um processo de ensino e aprendizagem. Esse tipo de avaliação busca informações sobre estratégias de solução dos problemas e das dificuldades surgidas. É uma avaliação que contribui para melhorar o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem, mediante uma contínua coleta de informações, pois é um ponto de partida para a assimilação de novas aprendizagens ou para retificação das aprendizagens que não foram bem assimiladas. E ainda, informa ao professor sobre o desenvolvimento da aprendizagem e ao aluno sobre os seus sucessos e fracassos, proporcionando-lhe segurança e confiança.

Além disso, a avaliação formativa assume uma função reguladora, quando permite tanto a alunos como a professores ajustarem estratégias e dispositivos, reforçando positivamente qualquer competência e permitindo ao próprio aluno analisar situações, rever e corrigir eventuais erros nas atividades.

A avaliação somativa é realizada normalmente no final do processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, é uma avaliação pontual. Consiste basicamente em emitir juízo de valor ao aluno e aos seus progressos em determinado momento. Sua função é classificar e proporcionar informações aos alunos e professores sobre o nível de conhecimentos, atitudes, capacidades e habilidades obtidas durante e ao final do processo.

Como se pode observar, o processo avaliativo (inicial, formal e somativo) é indispensável para poder valorizar quando se realiza um trabalho que busca atender as diversidades dos alunos e, serve também para verificar se estamos proporcionando experiências pertinentes e adequadas que lhes ajudem a avançar e a desenvolver-s.

Avaliar, etimologicamente, para Cunha, (1997) significa atribuir valor a alguma coisa e é condição própria de todo o ser humano. Entretanto, na qualidade de professores, esta atribuição de valores precisa ser refletida eticamente, ficando distante da condição mecânica e reprodutiva, que entende o conhecimento como justificado por si próprio, numa visão reprodutivista e conservadora.

Nesse sentido, temos que realizar alguns embates conceituais e, sobretudo, práticas e procedimentos de avaliação que resgatem seu sentido de compromisso com a efetiva aprendizagem. E assim, algumas questões precisam ficar claras em nossa prática, tais como: com que intenção trabalhamos? Que projeto defendemos? Logo, para avaliarmos bem, devemos saber o que pretendemos: como é possível saber se estamos indo bem ou não, se não sabemos para onde queremos ir? E o que queremos? Como entendemos nosso trabalho? O que é ser professor? Administrador de conteúdo, ministrador de aulas, mero transmissor de informações, repetidor de livro didático, cumpridor de programa? Qual é o nosso papel? Em outros termos: para realizarmos a avaliação, precisamos de critérios; ora, os critérios advêm justamente dos objetivos. Definir nossos objetivos, então, é essencial para o processo avaliativo.

No próximo capítulo que recebe o título de **Percurso e Fundamentos Metodológicos** esclareceremos o tipo de pesquisa pela qual optamos e apresentaremos os sujeitos e trajetória de nosso trabalho.

4 PERCURSO E FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

[...] quais são as competências, as qualificações, os meios de avaliação que um professor põe em prática? São conhecimentos teóricos bem organizados? Modelos didáticos bem interiorizados? Métodos e truques? Atributos de caráter e de personalidade? Capacidades globais de adaptação às situações mais diversas e de resolução dos problemas?

(LIMA, 2005, p. 36.)

Neste capítulo explicitamos a metodologia que orientou o estudo, os instrumentos adotados para a coleta de dados e o modo como foram utilizados durante todo o processo da investigação. Como nosso propósito é investigar as concepções e as práticas (**objeto de pesquisa**) dos professores de Língua Portuguesa na temática da avaliação da aprendizagem, a pesquisa está diretamente relacionada ao estudo dos fenômenos da educação, por isso, apresentamos como proposta metodológica uma abordagem qualitativa. Nesse caso, tentamos observar de perto o trabalho dos sujeitos, acompanhando-os no **planejamento, execução e correção dos instrumentos de avaliação** utilizados por eles durante o primeiro bimestre letivo de 2007. Ainda, para enriquecer nossos dados, fizemos uso das **entrevistas** realizadas nos momentos de acompanhamento destes profissionais e de **alguns instrumentos** que os professores utilizaram para realizar suas avaliações.

4.1 A Pesquisa

Optamos pela **pesquisa qualitativa**. Esse caminho pareceu-nos o mais adequado para apreender o ponto de vista dos professores, pois esse tipo de pesquisa tem se revelado uma via apropriada para levar o pesquisador ao mundo do outro, para apreender e compreender as diferentes perspectivas de significado sem categorias apriorísticas.

A pesquisa qualitativa da situação social da sala de aula é recente no campo da educação. O interesse pela socialidade em ato na sala de aula surgiu como forma de contradiscurso às teorias macro-sociológicas da

educação que explicavam o sucesso e o fracasso, vinculando-os exclusivamente a fatores externos à situação social imediata da interação entre professor e aluno. Essas teorias, que ficaram conhecidas como teorias deterministas, procuravam responder: o que se passa fora da sala de aula, na sociedade mais ampla, que determina os resultados de dentro?

Contrariando essa tendência hegemônica de investigação, a pesquisa qualitativa abre as “caixas pretas” da educação, quer dizer, entra na sala de aula. Interessa-se pela micropolítica das relações sociais entre professores e alunos engajados em situações sociais de interação face a face. Parte do pressuposto de que a interação face a face entre professor e aluno pode ser influenciada por fatores exteriores à situação imediata, mas não se reduz a isso, pois ela tem vida própria. O que professores e alunos fazem está sujeito a influências externas como economia, mercado de trabalho, posição e classe social, raça, etnia, religiões, crenças, padrões culturais e lingüísticos mais amplos, mas essas influências não determinam totalmente o que acontece quando os atores interagem efetivamente nos encontros sociais. Quando se examina de perto o que professores e alunos fazem situacionalmente, percebe-se que há espaços para eles se mexerem, espaços para improvisação, percebe-se certa labilidade social. Como nosso problema de pesquisa relaciona-se com as concepções e as práticas de professores dentro da sala de aula, julgamos que a investigação qualitativa será a mais adequada, pois esse tipo de pesquisa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados.

A pesquisa qualitativa se faz principalmente através do contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação a ser estudada. A coleta de dados ocorre em contexto natural para o qual o pesquisador deve ter olhar atento, procurando perceber todos os aspectos dos eventos sob o ponto de vista dos sujeitos. É preciso perceber a grande paisagem e não focalizar os elementos isoladamente. Como observam Bogdan e Biklen (1994, p. 62)

a investigação qualitativa se coloca, por um lado, que os observadores competentes e qualificados podem informar com objetividade, clareza e precisão acerca de suas próprias observações do mundo social, assim como das experiências dos demais. Por outro lado, os investigadores se aproximam de um sujeito real, um indivíduo real, que está presente no mundo

social e que pode, em certa medida, oferecer-nos informação sobre suas próprias experiências, opiniões, valores etc. Por meio de um conjunto de técnicas e análise documental, o investigador pode juntar suas observações com observações feitas pelos outros.

Bogdan e Biklen (1994) ao tratarem da investigação qualitativa em educação, apontam cinco características básicas que a definem:

1ª - Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal

Neste tipo de pesquisa, os investigadores permanecem por um longo período nos locais onde podem elucidar suas questões de pesquisa. Alguns utilizam-se de equipamentos para gravações em áudio e vídeo, outros somente de um bloco de notas e de um lápis. Mesmo os que utilizam equipamentos eletrônicos, devem recorrer às notas para complementar as informações que são obtidas através do contato direto. É fundamental que os investigadores qualitativos freqüentem os locais de estudo para conhecer o contexto, porque “as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente natural de ocorrência. (...) Para o investigador qualitativo divorciar o ato, a palavra ou o gesto de seu contexto é perder de vista o significado” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 48). Os pesquisadores preferem confiar nos poderes da observação humana antes do que em instrumentos de medidas, como testes, por exemplo. Presenciar e perguntar constituem, pois, as principais técnicas da pesquisa de campo de natureza qualitativa. Ver o que os atores sociais fazem, ouvir o que dizem e interagir com eles para apreender-lhes o idioma, é, pois, a via principal de investigação.

2ª - A investigação qualitativa é descritiva

Neste tipo de pesquisa, os dados são recolhidos em forma de palavras ou imagens. Os resultados escritos contêm citações, transcrições de entrevistas, de notas de campo, fotografias. Todos os dados são analisados

minuciosamente, de modo a se respeitar a forma como foram registrados. Para a abordagem qualitativa é necessário que “o mundo seja analisado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN e BIKLEN, 1994:49). A descrição detalhada é fundamental para análise dos dados, cada detalhe tem relevância e pode influenciar os resultados. E a atitude do pesquisador deve ser a de dizer “o que é” e não “o que deve ser”, uma atitude não-judicativa. A ênfase é na descrição da situação, com o cuidado de que não seja distorcida por julgamentos, hipóteses, preconceitos.

3ª - Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos

Para a pesquisa qualitativa a ênfase no processo tem sido útil para esclarecer o modo como as pessoas negociam os significados, como começaram a ser utilizados pelo grupo certos rótulos ou determinados termos que geram este ou aquele comportamento. Este tipo de estudo centra-se, por exemplo, no modo como as definições se formam (definições que os professores têm de seus alunos, que os alunos têm de si mesmos e dos outros). A ênfase no processo decorre do fato de a pesquisa qualitativa postular que o mundo vivido está sempre se renovando.

4ª - Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva

Os dados, neste tipo de investigação, não são recolhidos para confirmar hipóteses pré-estabelecidas, ao contrário, as abstrações vão sendo construídas à medida em que os dados vão sendo coletados, posto que: “...para um investigador qualitativo que planeje elaborar uma teoria sobre seu objeto de estudo, a direção desta só começa a se estabelecer após a recolha dos dados

e o passar de tempo com sujeitos” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 50). O pesquisador primeiro coleta os dados, depois tenta compreendê-los e finalmente esboça generalizações. Nesse tipo de investigação, são geradas teorias fundamentadas nos dados que não enformam/deformam a visão do observador.

5ª - O significado é de importância vital na abordagem qualitativa

Os investigadores qualitativos têm preocupação principal com aquilo que Erickson (1990) denomina de *perspectivas de significados para os participantes*. Apreendendo as perspectivas dos participantes, o investigador esclarece certos aspectos das situações que passariam despercebidos a um observador exterior. Neste tipo de pesquisa, é preciso que o investigador crie estratégias e procedimentos que lhe possibilitem levar em consideração as experiências do ponto de vista dos sujeitos.

Os investigadores qualitativos em educação estão sempre questionando os sujeitos, com o objetivo de perceber “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (PSATHAS, apud BOGDAN e BIKLEN, 1994. p. 51).

Dessa forma, uma das perguntas que norteia a investigação qualitativa é “o que significa essas ações para as pessoas nela envolvidas?” O foco está, pois, nas ações e não nos comportamentos, quer dizer, não são apenas os atos físicos que interessam ao pesquisador, mas os atos físicos mais os significados compartilhados pelo ator e aqueles com que ele está interagindo. Os significados, na constelação de pressupostos da investigação qualitativa, são vistos como causas para as ações e, por isso, não podem ser descartados do objeto de estudo. Como enfatiza Erickson (1990, p. 98),

o objeto da pesquisa social interpretativa é a ação e não o comportamento. Isso se dá em virtude das suposições acerca da natureza das causas na vida social. Se as pessoas agem com base em suas interpretações das ações dos outros, então as

interpretações mesmas são causais para elas. Isso não é verdadeiro na natureza, e, assim, nas ciências naturais, os cientistas não têm de descobrir os significados do ponto de vista dos atores. A bola de bilhar não interpreta seu ambiente. Mas os homens em sociedade sim, e diferentes homens o interpretam diferentemente. Eles atribuem significados às ações dos outros e agem de acordo com suas interpretações. Porque suas ações baseiam-se em interpretações, estão sempre abertas à possibilidade de interpretação e mudança.

Dadas às peculiaridades do estudo, o **tipo de pesquisa qualitativa** pelo qual optamos é a **indutiva/descritiva**, pois os dados que foram recolhidos nas entrevistas e instrumentos de avaliação não serviram para confirmar hipóteses pré-estabelecidas, pelo contrário, as abstrações foram construídas à medida que os dados iam sendo coletados. Como a questão principal foi a de conhecer as concepções e as práticas dos professores de Língua Portuguesa no campo da avaliação da aprendizagem do aluno, este tipo de pesquisa parece-nos o mais adequado, uma vez que, apesar de não permitir generalizações, pode ser encarado como um retrato da realidade.

4.2 Os Sujeitos que Compõem a Pesquisa

Para a escolha dos sujeitos desta pesquisa, aplicamos um questionário (anexo um) aos 27 professores que trabalham a disciplina Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e Médio, na rede pública da cidade de Caçu¹ – Estado de Goiás, para definirmos os quatro sujeitos que iríamos acompanhar durante o primeiro bimestre de 2007.

Neste questionário observamos os seguintes critérios: **1) ser professor da rede pública da cidade de Caçu; 2) ser graduado ou estar cursando o curso de Letras; e 3) tempo de docência**, sendo: um em final de carreira, outro com 50% do tempo cumprido, outro em início de carreira e o quarto já com experiência de docência, porém sem graduação.

¹ CAÇU: Localizada no Sudoeste Goiano, Micro Região “V” com 400 mts acima do nível do mar e distante 330 km da capital do Estado. Com clima tropical e população de 15.000, habitantes, esta cidade conta com 6 escolas da rede pública, sendo 2 do Estado e 4 mantidas pelo Município. 4 escolas da rede privada e uma Extensão da Universidade Estadual de Goiás

Com isso, procuramos reduzir a possibilidade de fazer uma escolha pré-estabelecida, assim sendo, não desejávamos fazer essa opção por laços de amizade, coleguismo, ambiente de trabalho ou afinidade, mas procuramos estabelecer os critérios citados acima para que a seleção pudesse se realizar sem a influência de desejos ou vínculos com os profissionais, até mesmo pelo fator de que são meus colegas de trabalho, posto que, assim como eles, lecionamos também na rede pública do município e do estado, na cidade de Caçu.

Com o questionário elaborado, visitamos cada um dos professores que trabalham com a disciplina Língua Portuguesa, na rede pública da cidade de Caçu, para fazermos a entrega deste instrumento e explicar nosso propósito de pesquisa; realizar um estudos das concepções e práticas dos professores de Língua Portuguesa no campo da avaliação da aprendizagem. Assim, com um intervalo de trinta dias, voltamos para recolher os questionários e dos vinte e sete professores que receberam o instrumento, três ficaram sem entregá-lo, justificando falta de tempo e problemas de saúde que inviabilizaram o preenchimento do mesmo.

A partir desse momento, passamos a trabalhar com 24 professores, sendo que destes, nove profissionais eram formados em Pedagogia e quinze formados em Letras, fator que nos permitiu perceber que os cargos pedagógicos, tanto na rede pública do Estado quanto do Município, na cidade de Caçu, não comportam o número de profissionais formados no curso de Pedagogia, levando-os a ocuparem outros cargos dentro da escola, inclusive como professores de Língua Portuguesa.

Dos vinte e quatro profissionais que entregaram o questionário, foram escolhidos quatro que serão descritos a seguir. E para adentrar no universo desses professores, nos dedicaremos a caracterizá-los de: **Rosa**, **Líro**, **Margarida** e **Hortência**, nomes de flores e que foram escolhidos por cada um deles.

4.2.1 Descrevendo os sujeitos

> **Rosa**, nascida aos 11 dias do mês de outubro de 1967, iniciou sua trajetória em 1987, aos vinte anos de idade, como professora de escola rural. Nesta época, atendia a cinco séries ao mesmo tempo, salas denominadas de multisseriadas, o que lhe exigia assumir a múltipla função de alfabetizadora e de professora da 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries. Nesta época, Rosa tinha apenas a 8ª série: depois fez o Projeto Lúmen, que equivale ao Magistério e só em 1999 começou a frequentar o curso de Letras, na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS, que fica a 132 km da cidade de Caçu. Recentemente deu início ao curso de especialização em Leitura e Produção de Texto, na Fundação de Ensino Superior de Rio Verde / GO – FESURV.

No momento, Rosa trabalha na Escola Municipal Professor Mariano de Santos Olombrada, com a disciplina Língua Portuguesa nos 6ºs anos, nos períodos matutino e vespertino.

Durante alguns anos trabalhou com a primeira fase do Ensino Fundamental e por motivo de ajuste no quadro de profissionais do município, há dois anos, teve que assumir as aulas de Língua Portuguesa na segunda fase. Afirma sentir-se insegura e com receio nessa nova experiência, pois acostumou a trabalhar com crianças e trabalhar com adolescentes e adultos é bastante diferente., afirma ela.

No entanto, declara adorar trabalhar apenas com uma disciplina e que as aulas de Língua Portuguesa são prazerosas. Esclarece que sempre procura planejar bem as aulas, buscando em internet, livros, revistas e jornais formas para proporcionar uma boa aprendizagem aos seus alunos.

> **Margarida**, nascida aos 13 dias do mês de janeiro de 1958, iniciou suas atividades como professora aos 32 anos, depois que perdeu o marido em um acidente de carro, pois tinha uma filha para sustentar. Como era formada em Pedagogia, começou a trabalhar com a primeira fase do Ensino Fundamental. Oito anos mais tarde, retornou para a universidade e deu início ao curso de Letras Modernas, concluindo-o em 1992. Em seguida, passou a trabalhar com

a disciplina Língua Portuguesa, na segunda fase do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Nesta época, iniciou a Especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU / MG.

No momento, trabalha com a disciplina Língua Portuguesa nos 8ºs e 9ºs anos do Ensino Fundamental, no Colégio Estadual Dr. Pedro Ludovico Teixeira, na cidade de Caçu, nos períodos matutino e vespertino.

> **Hortência**, nascida aos 25 dias do mês de agosto de 1969, terminou o magistério e prestou o concurso do Estado de Goiás para professora de Língua Portuguesa, dando início à docência como professora do Ensino Médio, com a disciplina de Língua Portuguesa, no Colégio Estadual D. Pedro II. Prestou o vestibular para o curso de Letras na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS, em 2001, e fez o primeiro e segundo anos, mas teve que desistir do curso por motivos de saúde. Em seguida, prestou novo vestibular para o mesmo curso na Universidade Estadual de Goiás – UEG, na cidade de Caçu e hoje, se encontra cursando o 3º ano do curso de Letras. Apesar de não ter habilitação para o cargo, trabalha como professora de Língua Portuguesa no Colégio Estadual D. Pedro II desde 1997.

> **Lírio**, nascido aos 26 dias do mês de outubro de 1963, é formado em Letras Modernas pela Fundação de Ensino Superior de Rio Verde / GO – FESURV. É especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa pela Fundação Educacional de Rio Verde e em Planejamento Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO. Iniciou docência quando fazia o curso de Letras e trabalhou com a disciplina Língua Portuguesa, no Colégio Municipal de Caçu, momento em que atuava na segunda fase do Ensino Fundamental e Médio.

Em 2007, Lírio trabalha com a disciplina Língua Portuguesa na Escola Municipal Professor Mariano de Santos Olombrada, com 7º, 8º, e 9º anos; no Colégio Rio Claro (particular), e, no Colégio Estadual D. Pedro II, com Língua Portuguesa no Ensino Médio.

A experiência de docência de Lírio sempre aconteceu em uma escola particular e duas públicas: sendo uma de Ensino Fundamental do Município e outra de Ensino Médio do Estado.

4.3 Os caminhos da Pesquisa

A pesquisa aconteceu em três escolas públicas da cidade de Caçu. No entanto, optamos por não identificá-las, utilizando das seguintes denominações: Colégio Estadual D. Pedro II, de Ensino Médio; Colégio Estadual Dr. Pedro Ludovico Teixeira que oferece o Ensino Fundamental – (Segunda Fase), o Projeto Acelera e o Projeto EJA – (Ensino de Jovens e Adultos) e a Escola Municipal Professor Mariano de Santos Olombrada, que ministra o Ensino Fundamental – (Primeira e Segunda Fase).

3.3.1 Colégio Estadual D. Pedro II é uma escola que está situada no centro da cidade e tem alunos pertencentes a famílias de classe média da zona urbana, no período matutino e noturno, e alunos oriundos da zona rural no período vespertino. É uma escola que apresenta boa estrutura física e recebeu uma reforma completa no ano de 2006. Tem quadra de esportes, biblioteca, banheiros reformados, amplo espaço externo, laboratório de Ciências, Química e Biologia, laboratório de Informática, cantina que serve merenda nos três períodos: matutino, vespertino e noturno.

Dos 20 profissionais que compõem o quadro de professores da escola, apenas um ainda se encontra em fase de qualificação, sendo que os demais têm uma ou duas especializações em suas áreas.

No período matutino a escola funciona com cinco salas de aula do Ensino Médio, sendo dois primeiros, dois segundos e um terceiro ano. Neste período, os alunos são oriundos de famílias de classe média, pertencentes à zona urbana, apresentando um poder aquisitivo maior do que os alunos dos períodos vespertino e noturno. Talvez, esse seja um dos motivos que provoca a diferenciação do ensino oferecido pelo estabelecimento. Essa realidade pode ser observada na maneira como a escola conduz o processo educacional neste

período, pois percebemos que há uma dedicação maior aos alunos no período matutino.

Em um de nossos diálogos com o gestor da escola, ele se manifesta da seguinte forma sobre a diferenciação de tratamento dado aos períodos.

O período matutino recebe uma preocupação maior porque tem alunos da zona urbana que não têm a necessidade de trabalhar fora, pois os pais ainda assumem todo o sustento da família (*acena batendo as mãos no bolso explicando que apresentam poder aquisitivo melhor do que os pais dos alunos dos outros períodos*). Diferente do período vespertino e noturno. O período vespertino, em sua grande maioria, os alunos são ajudantes dos pais nas lidas na fazenda, atividade do leite e nos afazeres de casa. No período noturno, nossos alunos são todos trabalhadores, que muito cedo vivem a necessidade de colaborar nas despesas de casa e na sua própria sobrevivência. Não dá para tratarmos os alunos com diferentes realidades de forma igual. As realidades são totalmente diversificadas e precisamos oferecer um tratamento que venha atender essas diferenças. (*Diretor da Escola*)

No período vespertino, funcionam quatro salas de aulas com Ensino Médio, sendo duas de primeiros anos, uma de segundo e uma de terceiro ano. Os alunos são, na maioria, oriundos da zona rural, realidade que provoca na escola uma nova característica, pois o processo educacional apresenta-nos de forma totalmente diferente do período matutino. Por deslocarem da zona rural de ônibus, percorrerem um caminho nem sempre fácil e terem atividades com os pais na zona rural, as atividades e trabalhos que no período matutino vão para casa, neste não ocorrem. Assim, os trabalhos de pesquisa, leituras e atividades extra-classe acabam sendo realizadas durante o período de aulas. Fator este, que na visão do gestor, provoca a diferença de qualidade do período matutino para o vespertino.

Já no período noturno, a escola oferece cinco salas de aula, sendo duas de primeiros anos, uma de segundo ano e duas de terceiros anos. A realidade, neste período, ainda é pior, pois os alunos são todos adultos e independentes, sendo que nesta etapa da vida desses jovens, a família, na grande maioria, não participa das atividades escolares de seus filhos. Em muitos casos, são

estes que acabam tendo participação na questão financeira da família, colaborando com o orçamento familiar e, com isso, ganhando sua independência muito cedo.

Neste período, a chegada dos alunos no primeiro horário tem uma tolerância de 15 minutos e para os que trabalham até mais tarde e não conseguem chegar à escola até este momento, podem entrar no segundo horário.

Outro fator que observamos é que neste período os professores tomaram a atitude de não adotarem livros didáticos, pois justificam que isso acarretaria gastos para os alunos e provocaria uma evasão destes na escola.

Em um de nossos acompanhamentos de um dos sujeitos que trabalham na escola, o coordenador do período noturno teve o seguinte posicionamento:

Depois de discutirmos sobre o problema, achamos que seria viável que os professores não adotassem livros didáticos neste período, pois nossos alunos não podem comprá-los e isso provocaria uma evasão na escola por parte dos alunos. Os professores elaboram uma apostila resumindo o conteúdo da disciplina ou passam no quadro como é o caso da matéria de Inglês, Arte, Filosofia e Sociologia.

(Coordenador Pedagógico)

Aproveitando a abertura de diálogo, tentamos questionar com o coordenador a respeito da qualidade, perguntando se estes alunos não estariam sendo privados de um melhor ensino por falta da adoção dos livros didáticos, e, se ao “passar o conteúdo no quadro” o professor não estaria gastando mais tempo e, com isso, o aluno não estaria vendo menos conteúdo. O coordenador reafirma seu ponto de vista sobre a ação tomada pela escola e esclarece:

Aprendemos com a experiência dessa ação que isso não ocorre, pois o período noturno é assim mesmo, tem um desenvolvimento mais lento. Acontece muito a falta de energia e várias festas e atividades da cidade tiram os alunos da escola. Na sexta-feira, quase não há alunos freqüentando as aulas, pois estes acham que o final de semana começa na sexta. Mas, no entanto, já

estamos acostumados com essa situação e aprendemos a lidar com ela. *(Coordenador Pedagógico)*

Assim, tomando o cuidado de não sair do foco de nossa pesquisa, vemos que é relevante apresentar tal realidade deste espaço, pois nele trabalham dois dos sujeitos que compõem nossa pesquisa: Lírio e Hortência.

3.3.2 Colégio Estadual Dr. Pedro Ludovico Teixeira é uma escola de periferia e local de trabalho do sujeito Margarida. Por um bom tempo esta escola recebeu o apelido de Brejinho, por ela ser situada na parte periférica da cidade, próximo de um córrego que tem um brejo. É uma escola velha, necessitada de reforma há muitos anos, com seis salas de Ensino Fundamental no período matutino, que recebe alunos da zona urbana; três salas de Ensino Fundamental no período vespertino, compostas de alunos da zona rural; duas salas do Programa Acelera e duas de Ensino Médio de Ensino de Jovens e Adultos - EJA. No período noturno, esta escola funciona exclusivamente com o Ensino de Jovens e Adultos – EJA, que contém três salas, sendo uma de 1º, outra de 2º e uma de 3º períodos, sendo que no Ensino de Jovens e Adultos o aluno pode concluir o Ensino Médio em um tempo de um ano e meio.

Esta escola tem uma aparência de abandono, desprezo e com uma estrutura totalmente fora das construções atuais, pois sua elaboração é de 1978 e desde aí nunca mais recebeu uma reforma que pudesse mudar seu aspecto físico. Há vários anos os diretores vêm lutando para que o prédio receba reforma e o espaço físico seja ampliado, mas as autoridades políticas ainda não ouviram os apelos da comunidade escolar.

A escola tem passado por dificuldades a cada início de ano letivo, pois os pais, geralmente, não optam por colocarem seus filhos neste estabelecimento. É comum ouvir comentários desagradáveis sobre a escola devido seu aspecto físico, sendo que a maioria das vagas oferecidas são destinadas aos filhos da população de baixa renda e dos programas que o governo oferece, como é o caso do EJA – Ensino de Jovens e Adultos – (programa destinado a atender os adultos que pararam de estudar há muito tempo e necessitam concluir o Ensino Médio); e o Programa Acelera – (que

atende aqueles alunos que se encontram defasados em relação à idade e a série em que se encontram).

3.3.3 Escola Municipal Professor Mariano de Santos Olombrada é o espaço de trabalho de Rosa. Foi fundada como Instituto Rio Claro nos anos de 1970, época que funcionava o Curso Ginásial. Em seguida, recebeu o nome de Colégio Municipal de Caçu e funcionava o Ensino Fundamental e o Segundo Grau, tendo os cursos de Técnico em Magistério e Técnico em Contabilidade. Nos anos de 1980 foi implantado o Ensino Primário e recebeu o nome de Colégio Municipal Deputado Manoel da Costa Lima. Em 1992, o Segundo Grau passou a ser responsabilidade do Estado e a escola recebeu o nome de Escola Municipal Professor Mariano de Santos Olombrada, em homenagem ao professor espanhol, ex-padre e diretor deste estabelecimento por longos anos. Neste momento, a escola passa a oferecer apenas a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Em 2007, a escola passou a Educação Infantil para as creches da cidade e oferece apenas o Ensino Fundamental do 1º ao 9º anos. Mesmo assim, é uma escola que aparenta vários problemas, sendo um deles a relação de alunos pequenos com adolescentes. Além do mais, no período noturno, também funciona a Universidade Estadual de Goiás – UEG.

A escola conta com três pavilhões, sendo um para a administração, coordenação, biblioteca, laboratório e sala dos professores. O segundo com oito salas de aula e o terceiro, também, com oito salas de aula. Ao total, a escola oferece dezesseis salas de aula no período matutino e vespertino e no período noturno, além de oferecer o Ensino Fundamental do 6º ao 9º anos, o prédio serve como espaço para o funcionamento dos cursos da Universidade Estadual de Goiás – UEG.

Nesta escola, Rosa trabalha a disciplina Língua Portuguesa com os 6º anos e ministra a matéria Língua Inglesa para uma turma do 6º ano, no período vespertino.

No próximo capítulo, faremos uma rápida análise da primeira entrevista realizada com os sujeitos no momento do planejamento dos trabalhos para o ano de 2007.

5 COLETA DOS DADOS EM UM ESPAÇO CHAMADO ESCOLA – TRAJETÓRIA DO PESQUISADOR

Focalizar o trabalho cotidiano de professores e alunos nas atividades diárias de sala de aula permite não só conhecer as práticas pedagógicas adotadas nas escolas, mas também, compreender melhor a dimensão do papel do professor na construção da aprendizagem dos conteúdos escolares e na formação de habilidades de pensamentos por parte dos alunos. Na verdade, as atividades cotidianas constituem a escola. Por isso, é preciso contemplá-la, como contextos extremamente significativos para conhecer as situações concretas e ajudar a entender a dinâmica da prática educativa. (LIMA, 2005, p. 79)

5.1 Tratamento Destinado aos Dados

Como já elucidamos anteriormente, os dados foram coletados sob a forma de entrevistas, nas quais os sujeitos indicaram seus pseudônimos como sendo: Lírio, Rosa, Margarida e Hortência. E para as entrevistas, o tratamento destinado será o abaixo citado:

E = entrevista;

L, R, M, H = iniciais referentes aos nomes dos sujeitos (**Lírio, Rosa, Margarida, Hortência**);

T1, T2, T3, T4, T5 = referente ao trecho retirado das entrevistas, seguindo-se os números em seqüência de ordem;

Ano da entrevista.

E. M. T1, 2007. Leia-se: Entrevista com o sujeito Margarida, trecho extraído de nº. 1 do ano de 2007.

Nesse sentido, nosso trabalho teve início no mês de janeiro de 2007, mais precisamente no dia 15, momento que começamos a ter contatos com os sujeitos, pois estes davam início ao planejamento anual. Assim, percebemos que esta era uma oportunidade importante para iniciar os diálogos com eles,

pois estavam planejando suas atividades e julgamos importante acompanhá-los e poder observar as concepções de avaliação que eles levariam para seus planejamentos.

Depois de conversarmos com os quatro professores, gestores e coordenadores, recebemos a permissão para acompanhar o planejamento destes profissionais. Então, a partir desse momento, passamos uma semana em companhia dos sujeitos, dialogando, discutindo e anotando as observações realizadas neste período.

No Colégio Estadual D. Pedro II - de Ensino Médio - onde trabalham Hortência e Lírio, em primeiro momento, houve um encontro geral para discutir e decidir a forma como aconteceria o planejamento do ano de 2007, sendo que todos opinaram para que o planejamento deste ano acontecesse de forma interdisciplinar. Daí, a coordenadora geral e os demais coordenadores pedagógicos fizeram um programa de encontros para leituras e discussões de alguns textos sobre o processo de planejamento e como daria essa ação.

Nos dias 16 e 17 aconteceram os encontros para a realização das leituras propostas pela coordenação pedagógica. Nos dias 18 e 19 foi realizado um encontro, momento em que cada professor levantava os conteúdos a serem trabalhados em cada série, as metodologias, estratégias e instrumentos de avaliação a serem utilizados durante o ano letivo.

Neste momento, os professores iam falando sobre os conteúdos pertinentes a cada série e os colegas tomando notas sobre esses conteúdos. Quando um determinado conteúdo fazia parte de outra disciplina, o professor daquela matéria anotava e esclarecia que aquele conteúdo também era contemplado por sua disciplina.

Depois que todos fizeram suas explanações, deu-se início a discussão de que forma os professores poderiam trabalhar interdisciplinarmente os conteúdos. Por exemplo: a professora de História disse que trabalharia a Idade Média na turma do primeiro ano, assim, os professores de Literatura, Filosofia e Arte esclareceram que o mesmo conteúdo seria contemplado por suas disciplinas. Neste momento, os professores das disciplinas que contemplavam o conteúdo Idade Média discutiam qual seria a forma adotada pelo grupo para

realizar um trabalho interdisciplinar. A partir disso, eles passavam a discutir as metodologias, recursos e estratégias que o grupo usaria para a execução do planejado. Este trabalho perdurou por dois dias.

Assim que os professores iam discutindo a metodologia que seria usada para o desenvolvimento de suas ações, também foram debatendo quais as formas que utilizariam para avaliar a aprendizagem dos alunos.

Neste momento, tivemos várias oportunidades para registrar algumas observações das concepções de Hortência e Lírio sobre o processo de avaliação da aprendizagem, pois ambos trabalham nesta escola.

E ao encerrar o período de planejamento, convidamos Hortência e Lírio para definirmos quais instrumentos de avaliação que acompanharíamos no primeiro bimestre de 2007 e ficou decidido o seguinte. Com Hortência ficamos com o 3º ano no período matutino no qual ela trabalharia a confecção de um jornal e aplicaria uma prova no final do bimestre. Com Lírio optamos em acompanhar duas provas aplicadas no 2º e 3º anos no período vespertino e uma avaliação sobre a leitura de uma obra literária, a qual já estava contemplada no planejamento e que seria realizada pelos alunos do 2º ano no período vespertino.

No Colégio Estadual Dr. Pedro Ludovico Teixeira onde trabalha Margarida o planejamento aconteceu de forma diferente da escola anterior, pois percebemos que cada professor realizou o planejamento de sua disciplina individualmente, sem estabelecer um diálogo com os colegas. Neste momento acompanhamos Margarida na elaboração do planejamento da disciplina Língua Portuguesa.

Dessa forma, chamamos aqui atenção do leitor para a descrição de Margarida apresentada anteriormente: formada em Pedagogia iniciou sua docência no Ensino Fundamental – 1ª Fase aos 32 anos e só mais tarde fez o curso de Letras, passando aí a trabalhar com a 2ª Fase do Ensino Fundamental. A professora demonstrou uma abertura grande em estabelecer diálogo conosco, sempre disposta a questionar, discutir e apresentar idéias sobre as ações que estavam sendo contempladas no planejamento de sua disciplina.

Porém, apesar da coordenadora pedagógica dar assistência a Margarida, esta realizou o planejamento sozinha sem discutir com os demais professores. E percebemos que isto não aconteceu somente com ela, mas com todo grupo de professores. Ao questioná-la sobre o motivo de cada professor realizar o planejamento individualmente, Margarida responde:

Nem sempre aconteceu assim, Adair, mas de uns dois anos para cá o planejamento tomou esse perfil. Sei que é complicado e até difícil trabalhar isolada, sozinha, mas, também, é mais complicado tentar trabalhar em grupo aqui. Cada um acaba ficando na sua e ninguém procura ninguém. Hoje percebo que o grupo perdeu a característica do coletivo e assumiu a postura do individualismo. Muitos dos colegas acabam fazendo o planejamento em suas próprias casas e chegando aqui com ele pronto. E assim as coisas vão andando. Eu, pessoalmente, sinto falta de uma escola mais amiga, do coletivo e da troca de experiências, mas aqui vejo que isso, no momento, é impossível. (E. M. T1, 2007)

Sem querer fazer comparações, pois as duas escolas acompanhadas até aqui apresentam realidades diferentes, percebemos que onde há o debate, a discussão, a troca de idéias as ações podem ter chances maiores de alcançar os objetivos, sem falar que o ambiente torna-se mais agradável e as dificuldades compartilhadas. Porém, não vamos afirmar que um planejamento elaborado de forma individual não possa dar certo, pois na análise dos dados vamos perceber que Margarida obteve grandes êxitos em suas propostas.

Na escolha do instrumento de avaliação que acompanhamos Margarida, decidimos, em conjunto com ela, optarmos por um trabalho de leitura que ela realizou com a turma do 7º ano matutino, no qual os alunos analisariam a obra “A semente da verdade”, de Patrícia Engel Secco.

Em seguida, acompanhamos o planejamento de Rosa que trabalha na Escola Municipal Professor Mariano de Santos Olombrada. Nesta escola o planejamento teve início no dia 15 de janeiro de 2007, sendo que nos dias 15 e 16 aconteceu um encontro com todos os professores do município, momento em que foram discutidos e levantados alguns pontos comuns para o planejamento das escolas municipais.

No dia 17 de janeiro de 2007, os professores deram início ao planejamento. E curiosamente notamos que neste momento os professores foram agrupados por área. Sendo que nosso sujeito Rosa ficou no grupo de linguagem, composto pelas disciplinas Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Artes.

Após um breve debate sobre como seria o planejamento do ano letivo, percebemos que alguns professores do grupo apresentaram a seguinte sugestão: pegar o planejamento do ano anterior, realizar algumas mudanças e apresentar ao Departamento Pedagógico da Secretaria de Educação do Município, pois sabiam que este planejamento seria engavetado pela Coordenação Pedagógica e que eles nem seguiam o que havia sido planejado.

Diante da proposta feita por esses professores, Rosa teve o seguinte posicionamento:

Eu até concordo que a Coordenação Pedagógica da Secretaria de Educação não acompanha o desenvolvimento do que planejamos, mas mesmo assim eu quero rever algumas coisas que não deram certo no ano passado. Por esse motivo, mesmo que eu use o planejamento do ano anterior, quero fazer algumas alterações. (E. R. T1, 2007)

Foi interessante quando ela disse que deveria rever alguns pontos que não deram certo no ano anterior, pois essa atitude afirma que o planejamento dela não foi totalmente engavetado como disseram alguns colegas. Assim, nos dias 17, 18 e 19 passamos a acompanhá-la na revisão do planejamento do ano de 2006.

Para acompanhar Rosa no 1º bimestre, optamos pela turma do 6º ano no período matutino, onde além da prova aplicada que teve valor 5,0, ela também usou um teste com valor 3,0 e os textos produzidos pelo aluno com valor 2,0. A prova será objeto de estudo na análise dos dados.

Em relação ao acompanhamento dos professores, decidimos em conjunto que estaríamos reunindo no momento de planejamento dos instrumentos, na aplicação e na correção dos mesmos, oportunidade que

faríamos entrevistas áudio-gravadas (que depois foram transcritas) para estarmos registrando as concepções e observando a prática desses professores.

5.2 O Projeto Político Pedagógico das Escolas que serviram como campo da Pesquisa

Durante nossas visitas e nos acompanhamentos nas ações de avaliação dos professores nas escolas, ficamos a questionar se as posturas desses profissionais teriam relação com o que essas escolas propunham em seu Projeto Político Pedagógico. Assim decidimos que seria importante conhecer a proposta de avaliação que o PPP trazia e deixar claro se as atitudes dos professores no campo da avaliação eram exigências da organização da escola ou eram concepções dos próprios profissionais. Pois reconhecemos que este tipo de projeto é, hoje, necessidade fundamental de cada Estabelecimento Educacional que pretende ter ações participativas de todos envolvidos, assim, resolvemos trazer um resumo do que falam os Projetos Políticos Pedagógicos de cada escola, fator que nos mostra que nesses projetos a questão avaliação apresenta certas dúvidas e falta de posicionamento por parte das autoridades e organização política.

Com isso, observamos que nem mesmo a escola tem clareza no processo de avaliação que o projeto propõe, às vezes não definindo claramente a proposta ou fazendo algumas confusões nos tipos de avaliação que ela pretende adotar.

A seguir temos um quadro que resume essa realidade.

Quadro que Resume as Propostas de Avaliação das Escolas Campo

COLÉGIO ESTADUAL D. PEDRO II	COLÉGIO ESTADUAL DR. PEDRO LUDOVICO TEIXEIRA	ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR MARIANO DE SANTOS OLOMBRADA
Avaliar é uma ação <u>importantíssima</u> – (grifo do autor) dentro de cada segmento educacional.	A avaliação que se propõe é uma Avaliação Mediadora Formativa e Somativa , pautada na ação reflexão ação, propiciando aos envolvidos no processo	Avaliação é um ato polêmico e delicado, já que envolve visões pedagógicas e juízos de valor dos mais diversos.
A avaliação neste		Por isso, sugerimos uma

<p>seguimento envolve todos os setores participativos do processo, desde a gestão até às organizações estudantis, para, a partir daí, avaliar o processo ensino-aprendizagem. E não esquece de responder à questão: Que homem queremos formar?</p> <p>Através do Conselho Escolar faremos freqüentemente avaliações da participação de toda comunidade escolar, isto para que as ações a serem empreendidas sejam decididas de acordo com os anseios comunitários.</p> <p>Em se tratando da avaliação do processo ensino-aprendizagem, será considerado, cotidianamente, a efetiva presença e a participação do aluno nas atividades escolares, sua comunicação com os colegas, com os professores e com os agentes educativos, sua sociabilidade, sua capacidade de tomar iniciativa, de criar e de apropriar-se dos conteúdos disciplinares inerentes à sua idade e série, visando à aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento das habilidades de ler, escrever e interpretar, de atitudes e de valores indispensáveis ao pleno exercício da cidadania.</p> <p>Para o registro deste processo avaliativo estaremos utilizando não só notas, mas também fichas descritivas que especifiquem dificuldades e progresso dos alunos.</p> <p>Faremos ainda a recuperação paralela, através dela, os professores no decorrer do período letivo estarão usando diferentes procedimentos e recursos para que aconteça a aprendizagem, podendo para tanto, elaborar e utilizar várias formas de o aluno recuperar os conteúdos não</p>	<p>educacional subsídios para intervenção enquanto sujeitos conscientes de suas potencialidades, dificuldades e perspectivas.</p> <p>É importante ressaltar que a avaliação Somativa tem o caráter qualitativo e não quantitativo no sentido de elaborar um parecer sobre o desenvolvimento do aluno ao final de cada bimestre.</p> <p>Para que a avaliação tenha realmente um papel mediador e emancipador, é necessário que seja imbuída de objetividade e assim sendo, os seus critérios devem ser estabelecidos previamente explicitados a todos os envolvidos no processo. Esses, por sua vez, devem estar de acordo com os objetivos educacionais propostos tanto no que se refere aos conteúdos escolares de cada disciplina do currículo, quanto ao que estiver determinado no Projeto Político Pedagógico.</p> <p>A Metodologia da avaliação foi pensada e planejada para ser aplicada de forma diversificada, participativa com várias opções, pensando em quantidade (pois, a equipe acha que não estão preparados para abolir de vez as notas), porém, priorizando a qualidade do ensino, no que diz respeito às competências e habilidades (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser). Por tanto, continuaremos com as notas para análise de promoção ou retenção dos alunos, conforme a abertura que o art. 5º da resolução nº. 194/2005 do CEE nos permite.</p> <p>A avaliação, dentro de uma filosofia dialética de escola, passa a ser um instrumento que garanta a formação humana na sua totalidade, passando a atuar como um</p>	<p>avaliação contínua que de fato possa avaliar as competências específicas de cada aluno, como a capacidade de refletir ao longo do processo de ensinar e aprender.</p> <p>Além das diferentes formas de avaliar, o resultado pedagógico é fundamental à motivação do aluno para a realização das atividade e o permanente acompanhamento do educador.</p> <p>O sistema de avaliação compõe sugestões diárias de observação, sem contudo constituir-se em fator de forte pressão psicológica, o que inibiria a espontaneidade e o prazer de buscar conhecer o novo e refletir sobre o novo saber.</p> <p>Sugere-se: <i>Ficha de Avaliação, Produção, Teste, Prova.</i></p> <p>A avaliação deve ser Diagnóstica, Formativa e Somativa no Ensino Fundamental e na Educação Infantil será Formativa.</p> <p>A recuperação da aprendizagem se dará anulando a média anterior e considerando a média obtida na recuperação.</p> <p>O aluno que apresentar dificuldades de aprendizagem em qualquer aspecto terá acompanhamento especial ou recuperação da aprendizagem até que supere as dificuldades apresentadas de maneira contínua e cumulativa.</p> <p>A proposta está pautada no princípio de que a avaliação constitui pontos de partida e suporte para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem e, como tal, deverá estar presente ora com a função diagnóstica, ora como <i>acompanhamento e controle</i>, ora para definir os resultados</p>
--	--	---

aprendidos.	termômetro, capaz de detectar não só o processo de aprendizagem, mas também o processo de ensino.	obtidos.
-------------	---	----------

* O texto do quadro corresponde exatamente o que está nos Projetos Políticos Pedagógicos.

5.3 Um Contato mais Minucioso – Primeira Entrevista Realizada com os Sujeitos

Assim que a fase do planejamento encerrou, solicitamos uma cópia dele a cada sujeito e preparamos, então, uma entrevista que foi gravada e transcrita, posteriormente (anexo dois) e foi realizada com cada um. As questões que nortearam essa entrevista englobavam as decisões tomadas por eles no planejamento.

Ao realizarmos esta entrevista, percebemos que os dados fornecidos pelos sujeitos traziam muito das concepções que eles têm do processo de avaliar, e como não pretendemos criar um capítulo de análise de dados muito extenso, resolvemos usar as respostas desta entrevista neste capítulo para mostrarmos ao leitor algumas considerações destas concepções. Com isso, esclarecemos que não é nossa intenção realizar aqui uma análise intensa, mas tentar entender alguns planos de ações que eles propuseram em seus planejamentos.

Nesse sentido, trabalhamos pergunta por pergunta, mostrando, na íntegra, o que o sujeito diz e comentando essas observações, pois não é intenção nossa tornar esse processo cansativo, já que das questões feitas privilegiamos seis delas para este momento.

Na primeira questão, usamos uma citação que havia em um dos planejamentos, onde esclarecia que a avaliação não deve ter como objetivo central promover ou reter o educando, mas deve ser um instrumento que integre o processo ensino/aprendizagem. Nesse aspecto perguntamos qual a relação que ele vê entre avaliação/ ensino e aprendizagem?

Vejamos o que cada um responde:

A gente avalia para ver como está acontecendo o rendimento do aluno e para termos um retorno do que estamos fazendo. Seria um feedback, pois só assim temos condição de percebermos o nível de aprendizagem do aluno. E o fator é que não dá para separar uma questão da outra, pois através do ato de avaliar o professor pode perceber o nível de aprendizagem dos alunos e, ao mesmo tempo, fazer uma reflexão sobre sua ação enquanto educador. Eu diria que um está ligado ao outro. Avaliar o que se ensina e perceber a aprendizagem. Seria isso? Não sei, posso estar equivocada, mas a avaliação não deve ser uma ação apenas para dar um atestado ao aluno de aprovação ou reprovação, mas precisa ser um instrumento que auxilie o professor a ver se o caminho que está percorrendo está correto. (E. R. T2, 2007)

Acho que são três ações que caminham juntas, não? Uma faz parte da outra. Primeiro você ensina; depois você avalia e em seguida você nota se o aluno aprendeu mesmo. O duro é quando você avalia e percebe que não houve aprendizagem. Se isso aconteceu, não há como prosseguir o trabalho. É melhor parar e pensar no que fazer para resolver o problema. (E. M. T2, 2007)

Bom, nos longos anos de prática e experiências nesta caminhada na educação, já deu para observar que todo processo de aprendizagem necessita de uma avaliação, então eu diria que a avaliação dentro do processo ensino-aprendizagem é o ponto norteador do trabalho. É ela que permite ao professor entender e compreender como anda o desenvolvimento de seu aluno. (E. L. T1, 2007)

A ação de avaliar para mim é fundamental em meu trabalho, pois me permite testar como anda o desempenho tanto do aluno quanto do professor. Não vejo que o processo ensino-aprendizagem exista sem o ato de avaliar, porque é este que vai determinar os caminhos que o professor deva seguir e o que é preciso ser repensado no percurso deste caminho. E vejo que avaliação e ensino têm uma relação muito grande, pois para mim a avaliação existe para que o professor faça uma sondagem do nível de aprendizagem dos alunos. O que aprenderam e em que tiveram dificuldades. Em que ponto podemos caminhar e o que precisa ser revisto. Por isso a avaliação não deve ser desvinculada do conceito de aprendizagem, caso contrário perde seu objetivo. A avaliação é o termômetro da aprendizagem. (E. H. T1, 2007)

Podemos iniciar um diálogo com as respostas de nossos sujeitos fazendo uma citação de Vasconcellos, (2006, p. 57), na qual ele esclarece que:

Um posicionamento fundamental quando se fala de avaliação é relativamente aos objetivos da educação escolar, pois deles é que derivam os critérios de análise do aproveitamento. A avaliação escolar está relacionada a uma concepção de homem, de sociedade (que tipo de homem e de sociedade queremos formar), ao Projeto Pedagógico da instituição[...]

[...] Enquanto instituição, o papel que se espera da escola é que possa colaborar na formação do cidadão (objetivo de que participam outras instâncias sociais) pela mediação do conhecimento científico, estético, filosófico (especificidade). O caminho não tem sentido em si mesmo: deve ajudar a compreender o mundo, e a nele intervir. Assim sendo, entendemos que a principal finalidade da avaliação no processo escolar é ajudar a garantir a formação integral do sujeito pela mediação da efetiva construção do conhecimento, a aprendizagem por parte de todos os alunos. Entendemos, pois, que o sentido maior da avaliação é: avaliar para que os alunos aprendam mais e melhor.

Neste sentido, a Lei do Sistema Educativo de Goiás, em seu CAPÍTULO II – (Educação Básica), Seção I, (Disposições Gerais), Artigo 33, inciso V, principalmente alínea b, rege o seguinte:

V - a avaliação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

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

b) entende-se como avaliação qualitativa a que se refere não apenas à verificação da aprendizagem de conteúdos, mas, também, o acompanhamento contínuo pelo professor das habilidades desenvolvidas e dos níveis de operações mentais, - (grifo nosso).

Nesta perspectiva, percebemos que **as concepções** de nossos sujeitos nos parecem um pouco confusas, pois com exceção de Hortência, os demais não disseram o que é avaliar para eles e adotam a postura de que o ensinar e

fazer tudo para que o aluno aprenda é o mais importante. Nesse caso, a avaliação assume a postura de acompanhamento, ajuda no sucesso do educando.

Assim, a concepção de avaliação vai exigir uma mudança de postura por parte do professor. Entendemos que uma das mediações para isto é o deslocamento do eixo de preocupação do professor (na verdade não só preocupação, mas fundamentalmente de ação), qual seja, investir suas energias e potencialidades não no controle do transmitido, e sim na aprendizagem dos alunos. Para este deslocamento, há necessidade de recapacitação no que diz respeito ao processo de conhecimento do educando. Coloca-se um problema de ordem epistemológica: como se dá a construção do conhecimento? Assumir esta linha de reflexão significa, pois, subordinar a clássica pergunta da didática: “como deve o professor ensinar?”, a uma pergunta anterior: “como o aluno aprende?”. E assim, diante das dificuldades apresentadas na avaliação, a pergunta que o professor passa a se fazer é: por que meu aluno não está aprendendo? O que devo fazer?

A segunda pergunta iniciamos afirmando que Jussara Hoffmann é uma grande teórica da avaliação no Brasil e afirma que: ...o ato de avaliar é uma possibilidade dos educandos construírem suas próprias verdades e também um momento de valorização das manifestações e interesses do aluno. Diante dessa afirmação, perguntamos a eles o que entendiam por avaliação da aprendizagem?

As respostas foram as seguintes:

Avaliação da aprendizagem é algo extremamente sério. É dolorido o que vemos acontecendo por aí: avaliar o produto, querer o final e não dar importância ao caminho percorrido. E eu vejo que só conseguiremos mudar essa trajetória, quando percebermos que o ser humano não é uma máquina, mas que aprende diariamente. Deixar de preocupar com a quantidade de conteúdo aplicado e dar ênfase ao aprendizado acho que é o caminho. Então é isso: avaliar o que foi aprendido e não somente o que foi repassado. O que importa mais, o conteúdo ou a aprendizagem? (E. R. T3, 2007)

Bom, em minha concepção de avaliação da aprendizagem é a realização de um trabalho que privilegia o todo; antes, durante e depois. É preciso não ficar apenas nos conteúdos aplicados, mas preocupar também se o aluno realmente está conseguindo aprender esses conteúdos. (E. M. T3, 2007)

Bom, a avaliação da aprendizagem dentro do que conheço é preciso levar em consideração alguns aspectos teóricos, e aí entra até a questão de Luckesi, que aborda a questão da necessidade de que o aluno possa ser avaliado em todos os aspectos, sendo avaliado em todo o processo. Até por que a ação de avaliar é um processo muito sério, por isso requer um entendimento das verdadeiras condições de aprendizagem do aluno, em que meio está inserido, como está sendo oferecido esta aprendizagem. Eu procuro ver o todo, buscar entender todo o caminho percorrido pelo aluno. (E. L. T2, 2007)

Para mim é verificar se o aluno foi capaz de interiorizar os conteúdos aplicados, assimilar e criar mecanismos de se posicionar frente aos mesmos. Antes de decorar orações subordinadas, advérbios, sujeitos e predicados, o aluno precisa ter condições de fazer uso desse conteúdo em sua vida. Ele precisa perceber que há utilidade naquilo que aprende, caso contrário não terá sentido aprender algo que não tem sentido para sua vivência. Sendo assim, vejo que a preocupação do professor precisa ser com o nível de aprendizagem e não com a quantidade dos conteúdos ministrados. (E. H. T2, 2007)

Diante dos posicionamentos dos sujeitos, podemos afirmar que a avaliação representa um grave problema para os professores, pois disto nenhum deles parece discordar; ao contrário, percebemos um amplo consenso por parte deles em suas respostas, que avaliação escolar é hoje um grande desafio. O problema está colocado. Dá para fazer alguma coisa? Os professores andam angustiados, pois há muita crítica à avaliação, se diz muito o que não deve ser feito. Mas, então, o que fazer? O que é necessário para a transformação da realidade? Antes de mais nada, é necessário o querer, o desejar, o compromisso efetivo, enfim a vontade política. Muitos sujeitos querem a mudança desde que não precisem mudar... Mas, só o querer não é suficiente e nem mobilizador de postura. Outra questão precisa ser colocada: é possível a transformação da avaliação escolar?

Ao nosso ver, para enfrentar esta questão, precisamos estar atentos a fim de não cairmos em duas posturas equivocadas: voluntarismo (achar que

tudo é uma questão de boa vontade, que depende de cada um; se cada um fizer sua parte, o problema se resolve); e o determinismo (achar que não dá para fazer nada, pois o problema é estrutural, é do sistema, enquanto não mudar o sistema, não adianta).

Nesse contexto, o que se pode dizer é que todo o educador precisa dar-se conta de que é seriamente comprometido com o juízo de valor emitido sobre o educando. Seu olhar estreita-se perigosamente ao considerar o processo avaliativo como uma ação objetiva e imparcial, puramente constatativa sobre o fazer do aluno, como uma coleta de dados observáveis. Ao estabelecer um juízo de valor sobre o que observa, o professor interpreta o que vê a partir de suas experiências de vida, sentimentos e teorias. Na avaliação da aprendizagem há que se levar em conta a relação entre o avaliador e o avaliado.

Perguntamos aos professores qual o maior desafio, a maior dificuldade no que se refere à avaliação da aprendizagem? Os sujeitos se posicionaram com as seguintes falas:

O maior desafio dentro da ação de avaliar na escola de hoje é a chamada burocracia. Se discute tanto sobre a necessidade de mudanças, mas o sistema ainda continua cobrando do professor um produto no final do bimestre. Nem sempre há tempo para que o professor faça suas reflexões sobre o processo realizado. Não há espaço para que o professor refaça algo que não foi bem sucedido. Daí, mesmo sabendo que não deu certo, que foi mal, o professor acaba registrando o resultado, deixando como está e partindo para uma nova ação. (E. R. T4, 2007)

Para mim ainda continua sendo o sistema, pois em muitos casos até queremos melhorar nossa ação, mas somos obrigados a obedecer normas e respeitar estipulação de tempo. Somos obrigados a devolver para os pais e administração um resultado que deveria ser ainda analisado. (E. M. T4, 2007)

Por mais teoria, por mais profissionalismo, por mais centrado que eu esteja na hora de avaliar, vejo que a ação de avaliar é uma ação complicada para nós professores. Por que? Sabemos que temos altos e baixos e nem sempre estamos prontos para realizar nosso trabalho. Por isso, me preocupa ter que avaliar sabendo que meu trabalho não foi de qualidade. Por isso é

preciso que nós professores possamos perceber os momentos que não fomos bem e ter a coragem de refazer o caminho quando não for feito de maneira adequada. Por que nossa consciência acusa quando o processo não foi realmente bom. (E. L. T3, 2007)

Para mim a maior dificuldade, o maior desafio em avaliar está na condição que o professor tem de fazer julgamento. É complicado você criar essa estrutura dentro de você. No meu ponto de vista, deveria ter outros mecanismos para a escola chegar a esses resultados. Nem sempre me sinto segura ao propor uma avaliação. Penso muito a respeito. Como disse Jussara Hoffmann, as incertezas são minhas dores de cabeça – (sorriso). (E. H. T3, 2007)

Nesta questão, vamos estabelecer um diálogo diferente para entender as falas de nossos sujeitos. Em primeiro lugar queremos chamar atenção para as colocações de Rosa e Margarida quando elas afirmam ser a complexidade do sistema o maior desafio do ato de avaliar e buscamos ajuda nas palavras de Vasconcellos, (2006, p. 35), quando expressa: Sempre que se observa a organização da sociedade, não deixa de vir à tona uma questão crucial: como é possível tão poucos dominarem a tantos? É claro que a resposta a essa pergunta demanda profundas análises, mas é certo também que podemos aí encontrar reflexos da avaliação escolar. A classe dominante, para a manutenção do *status quo*, precisa contar com um certo consenso junto às classes dominadas (é muito desgastante e improdutivo ficar usando o aparelho de repressão a toda hora). Para isto, lança mão da inculcação ideológica. Este processo visa que cada um se conforme com seu lugar na sociedade, pelo reconhecimento de sua desvalia, de sua incompetência (com justificativas científicas, inclusive). Essa cooptação ideológica é complicada, pois inteoriza-se no sujeito, sem que ele se dê conta e, dessa forma, acaba levando a que apóie e colabore com seu dominador. Evidentemente, se o sujeito não tem consciência de sua dignidade, de seu valor, de seus direitos, sente-se culpado, inferior e sem ter ânimo para a luta? E o pior, essa ação pode até desresponsabilizar o professor de sua ação avaliativa.

Sob esta ótica, observamos que as respostas de Rosa e Margarida podem representar uma denúncia do que o sistema impõe ao profissional ao

longo percurso da história, porém sabemos que o problema central da escola, portanto, é o seu uso como instrumento de discriminação e seleção social, na medida em que assume, no âmbito da escola, a tarefa de separar os “aptos” dos “inaptos”, os “capazes” dos “incapazes”. Além disso, cumpre a função de legitimar o sistema dominante e de acordo com Sobrinho, (2002, p. 53):

A avaliação, sob uma falsa aparência de neutralidade e de objetividade, é o instrumento por excelência de que lança mão o sistema de ensino para o controle das oportunidades educacionais e para a dissimulação das desigualdades sociais, que ela oculta sob a fantasia do dom natural e do mérito individualmente conquistado.

E para dialogar sobre as observações de Lírio e Hortência que expressam terem dificuldades em lidar com a avaliação, recorreremos ao que Hoffmann, (2003, p. 65) esclarece: ...Como agir frente à resistência da grande maioria dos professores que defendem os métodos tradicionais de avaliação?

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

O desafio é justamente redimensionar essa formação, ultrapassando a análise histórica e a crítica ao processo classificatório – importante em termos de compreensão da realidade -, e aprofundando estudos sobre concepções teóricas e metodológicas de uma avaliação contínua e qualitativa, em cursos de formação de professores, sem censura de discutir a complexa realidade educacional de nossas escolas.

Nesse caso, o desafio é muito grande no que se refere à formação de professores para o ensino fundamental, considerando-se os índices assustadores de fracasso escolar e evasão nas escolas públicas decorrentes,

em grande parte, de tais práticas avaliativas secularmente instituídas. A superficialidade dos estudos na área de avaliação, em cursos de licenciatura, tende a ser um fator muito sério pelo seu reflexo nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, uma vez que a prática avaliativa é um fenômeno com características fortemente reprodutivas. Ou seja, o modelo que se instala em instituições formadoras é o que vem a ser seguido por alunos quando passam a exercer a docência.

Decorrente disso, dizemos que a resistência dos professores em termos de mudar sua prática, dar-se conta do prejuízo causado aos estudantes, precisa ser analisado do ponto de vista das concepções construídas por eles ao longo de sua vida enquanto estudantes e em termo das influências teóricas sofridas. É preciso respeitar o professor em suas concepções, promover estudos e espaços de discussão nas escolas e universidades, porque é através do aprofundamento teórico que os professores poderão tomar consciência do significado de determinados procedimentos avaliativos. Não será por meio de normas e determinações que o professor irá mudar, mas tornando-se consciente do sentido de determinadas posturas avaliativas por meio de muitas leituras e discussões com outros educadores.

Sob essa ótica, podemos concluir nosso diálogo com que Lima (2005, p. 19), esclarece que

a formação de professores sempre foi considerada condição básica para o entendimento dos objetivos da escola, em seus vários níveis de ensino. O tema da formação dos professores aparece com destaque mundial nos sistemas e políticas educacionais. As reformas educativas de vários países têm expressado consenso em torno da idéia de que a formação geral de qualidade dos alunos depende de uma formação de qualidade dos professores, o que implica na reavaliação dos sistemas de formação docente e na definição de novas concepções e práticas profissionais frente às exigências curriculares impostas pelas novas configurações sociais, novas condições e modalidades de trabalho.

Dessa forma, para que as mudanças na avaliação possam se dar, é mais do que certa a necessidade de se investir na formação do professor em

todos os sentidos. Já vimos que às vezes o professor age como age por absoluta falta de capacitação, por não saber fazer diferente. A formação permanente do educador ajuda a ganhar competência para trabalhar com os desafios pedagógicos, fortalece a auto-estima, diminuindo sua susceptibilidade às pressões externas equivocadas. É claro que a formação do professor por si só não provoca mudança na forma de avaliação que ele faz uso, mas pode colaborar para que ele conheça novas possibilidades de posturas.

Quando se fala da necessidade de estudar, pensa-se muitas vezes em livros, artigos, etc. Isto é relevante; no entanto, desejamos destacar a necessidade de estudar a própria prática: estabelecer o processo de Ação-Reflexão-Ação. Os textos, os livros, são buscados para ajudar a decifrar a realidade, para mudá-la, e não o contrário: querer primeiro se preparar, ter toda clareza teórica, para só depois partir para a prática. É verdade que procuramos nos preparar da melhor maneira possível para introduzir alguma mudança, mas de muita coisa só teremos real clareza depois de tentar colocar em prática e refletir sobre tal. Para isto, o registro da caminhada é de muita valia: registrar práticas, dúvidas, descobertas, hipóteses, tendo em vista a retomada no processo de partilha e reflexão.

A quarta pergunta foi se na hora de elaborar os instrumentos de avaliação, eles recorrem a alguma referência teórica? Há algum autor que trata a respeito do assunto? As respostas foram as seguintes:

Sim, para refletir sobre nossas leituras, os teóricos que conhecemos. Procuo criar minhas verdades refletidas em outras maiores. Recorro às leituras no tempo de faculdade, especialização e encontros que há na educação. Por exemplo, li agora mesmo um livro de Pedro Demo que levanta a questão da avaliação (E. R. T5, 2007).

Sim, na produção do texto lembro de Ingedore; em leitura de Geraldi, em aspectos gramaticais busco Celso Cunha e sobre avaliação busco em teóricos como Perrenoud, Hoffmann, Luckesi (E. M. T5, 2007).

Eu procuro estar agindo dentro daqueles princípios que são preconizados por alguns teóricos, mas também tenho minhas questões pessoais que ao longo do tempo construí até mesmo

porque com a experiência vamos construindo nossos conceitos e acabamos facilitando este trabalho. Quando iniciei elaborava minha avaliação com valor para as questões eram questões objetivas, hoje não faço isso mais. Hoje elaboro as avaliações distribuindo os valores por respostas e procuro elaborar questões subjetivas (E. L. T4, 2007).

Com certeza. Minhas leituras, meus estudos e meus conhecimentos estão presentes na minha ação pedagógica. Vários são os autores que me acompanham nesses momentos. Aliás, nossa formação contínua só colabora na melhoria de nossa prática. Sem dúvida alguma que trago comigo influências dessas leituras, desses aprendizados, até pelo fator que é impossível você desvincular o discurso da prática (E. H. T4, 2007).

As respostas de nossos sujeitos nos possibilitam levantar um fator importante na ação de avaliar por parte do professor: consciência. E o que podemos dizer é que todo educador precisa dar-se conta de que é seriamente comprometido com o juízo de valor emitido sobre o educando. Seu olhar estreita-se perigosamente ao considerar o processo avaliativo como uma ação objetiva e imparcial, pois pela estreiteza ou amplitude do seu olhar, portanto, o educador é comprometido com o ato avaliativo. Ora pelas interpretações do que vê, ora por não buscar ver. Algumas vezes está tão centrado em suas próprias idéias que não percebe aquilo que o aluno está querendo dizer ou demonstrar.

Nesse caso, seríamos levados a perguntar: como tornar o professor consciente do seu envolvimento, do seu compromisso? Segundo Piaget (1978), ...enquanto não nos deparamos com obstáculos, realizamos muitas coisas sem estarmos conscientes do que estamos fazendo. São as dificuldades que despertam a consciência das pessoas sobre sua ação, que tornam possível clarificá-la e compreendê-la. Assim, consideramos que a tomada de consciência do educador precisa se dar justamente sobre o caráter subjetivo da avaliação. Pois se formos conscientes do nosso envolvimento nos juízos de valores estabelecidos, iremos encarar com maior seriedade as nossas decisões.

A quinta questão trazida para esta análise foi se eles estavam satisfeito (as) com o modelo de avaliação que têm utilizado em sala de aula? E eles esclareceram que:

Olha, acho que estou tentando encontrar o caminho. Procuo fazer da melhor maneira e como a escola funciona. Mas satisfeita ainda não estou. Preciso melhorar mais. Mas acho que um dia vou fazer melhor (E. R. T6, 2007).

Posso dizer que estou sim, mas poderia ser melhor. Procuo avaliar o aluno de modo geral, tentando aproveitar toda sua produção, observando cada passo deles e valorizando o máximo do trabalho realizado por eles. Mas poderia ser melhor com certeza (E. M. T6, 2007).

Olha, as coisas vão mudando e nós temos que nos adequar a elas, mas posso dizer que com todo esse tempo de trabalho e caminhando para a aposentadoria tenho feito o possível para acertar. Então acho que as mudanças que tenho construído em minha caminhada me deixa em uma situação satisfatória sim (E. L. T5, 2007).

Não posso dizer que estou satisfeita. Diria que estou animada com as mudanças que têm ocorrido em minha trajetória profissional, mas satisfeita não. Não posso estar satisfeita porque tenho muito o que aprender ainda. Estou começando. Preciso ter a humildade de me abrir para as possibilidades de aprendizado, de mudanças e procurar construir uma experiência legal, bacana e comprometida (E. H. T5, 2007).

Podemos observar nas respostas dadas pelos sujeitos que, com exceção de Lírio, os demais afirmam não estarem satisfeitos com o modelo de avaliação que praticam e deixam a entender que não têm dificuldades em buscarem novos horizontes para a questão. No entanto, notamos que esses profissionais estão perpassados por contradições e inseguranças. Por um lado, eles são autoridades na sala de aula e, portanto, gozam de certa liberdade para fazer o que quiser. Neste sentido, o professor é o responsável pelo sucesso ou fracasso de seus alunos. Por outro, esse querer está transpassado por determinantes presentes (regras estabelecidas pelo sistema escolar, as quais devem seguir em sua prática pedagógica) e passados (históricos pessoal

e formação profissional) e além dessas questões apresentadas há, também, os aspectos sociais que vão além das ações do professor.

Dessa forma, a grande questão que se coloca é como vai dar conta dessa contradição, em que direção vai procurar a superação. Reconhecer suas limitações pode parecer muito ameaçador para o professor, dificultando o fluxo de emergência da consciência (fixação afetiva). Isto porque lhe falta uma perspectiva de totalidade, na qual compreenderia que a falha não é só dele e não é só por causa dele. A idéia corrente que se passa é que as coisas estão normais, sempre foram assim, atribuindo-se a culpa às carências dos alunos e não ao sistema educacional.

Nesse sentido, normalmente, o professor percebe apenas a manifestação mais imediata do problema da avaliação, mas não consegue captar suas causas mais profundas. Falta-lhe compreender as causas determinantes desta situação e, especialmente, sua participação neste processo.

Com isso, não queremos aqui dizer que os professores são os únicos responsáveis pelo problema da avaliação. A determinação desse problema, como foi apontada, é mais geral (de ordem sócio/política/econômica e também pedagógica). No entanto, existe um fato concreto: com maior ou menor intensidade, com maior ou menor consciência, os professores têm colaborado para a reprodução da avaliação atual.

É claro que neste processo de distorção os professores não estão sozinhos, contando, por exemplo, com muito apoio dos pais (que muitas vezes são os primeiros a chantagear ou aterrorizar os filhos com a nota), dos diretores e supervisores (que amiúde dificultam as mudanças da prática), do sistema de ensino (que pode dificultar a transformação de uma escola, disseminando o medo de eventuais transferências e o que isto poderia significar para os alunos, favorecendo que nada mude), do vestibular (que serve de álibi para a reprodução, para o imobilismo). Se, de um lado, o fato de apontarmos para as responsabilidades dos educadores pode ser algo que pense, por outro, significa que efetivamente têm um poder de mudança em mãos. – limitado, mas real -, que, articulado com outras frentes de luta, pode levar a uma transformação da prática educacional, na direção de um ensino de

melhor qualidade e mais democrático. O limite, se assumido conscientemente, é também força de uma mudança que deve ser ensaiada desde a base.

A última pergunta a ser usada desta conversa foi a seguinte: Luckesi, (1999, p. 43) afirma que: “A avaliação é uma atividade que não existe nem subsiste por si mesma. Ela só faz sentido na medida em que serve para o diagnóstico da execução e dos resultados que estão buscando e obtendo. A avaliação é um instrumento auxiliar da melhoria dos resultados”. Neste sentido, indagamos a forma usada pelos professores para que a avaliação possa ser auxílio na melhoria dos resultados?

As respostas foram as seguintes:

Olha, eu procuro fazer uma reflexão sobre os resultados sempre que aplico uma avaliação. Saber com foi, o que aconteceu, se era aquilo mesmo que eu esperava. Depois dessa análise, se for necessário, retomar alguns pontos que precisam ser retomados. Assim, acredito que a avaliação está me ajudando a melhorar meus resultados. Você não acha? (E. R. T7, 2007).

A avaliação é meu termômetro. É ela que mede a qualidade de minhas ações. Se vai mal, eu tento mudar o caminho, refazer alguns pontos e construir outras verdades. Se vai bem, eu continuo o que está acontecendo (E. M. T7, 2007).

Se eu percebo através da avaliação que o trabalho não foi bom, sem dúvida alguma eu me proponho a rever o que foi proposto, pois é melhor você ter a humildade de aplicar uma nova avaliação do que persistir no caminho que poderá trazer algumas decepções. Conversar com os colegas, coordenador, diretor seria uma atitude que ajudaria a resolver o problema sem que você tivesse a necessidade de se desgastar (E. L. T6, 2007).

Nossa! A avaliação é o remo de meu barco. É ela que me mostra como estou caminhando, como estou indo e se os alunos estão conseguindo assimilar o que estou oferecendo. Como posso verificar tudo isso sem usar a avaliação? É avaliação que me dá essa possibilidade. Através dos resultados que ela oferece é que posso verificar como anda tanto o meu trabalho como o desenvolvimento de meu aluno (E. H. T6, 2007).

Para comentarmos as falas de nossos sujeitos, recorreremos a uma citação de Luckesi, (1999, p. 68), quando esclarece que: ...o educador deve rever sua prática pedagógica, pois a origem de muitos dos problemas de sala de aula encontra-se aqui. Nesse sentido, o professor deve procurar desenvolver um conteúdo mais significativo e uma metodologia mais participativa, de tal forma que diminua a necessidade de recorrer à nota como instrumento de coerção.

Decorrente disso, se o conteúdo oferecido pelo professor não é significativo para o aluno, como a avaliação pode sê-lo? Enquanto o professor não mudar a forma de trabalhar em sala de aula, dificilmente conseguirá mudar a prática de avaliação formal, decorativa, autoritária, repetitiva, sem sentido.

Alguns professores cobram criatividade dos alunos – principalmente na hora da avaliação -, quando todo o trabalho em sala de aula está baseado na repetição, na reprodução, na passividade, na aplicação mecânica de passos que devem ser seguidos de acordo com modelos apresentados. Ora, a criatividade é fundamental na formação do educando e do cidadão, mas ela precisa de uma base material: ensino significativo, oportunidade e condições para participação e expressão das idéias e alternativas, compreensão crítica para com o erro, pesquisa, diálogo.

Como já explicitamos anteriormente, a presente pesquisa aconteceu em três escolas da rede pública da cidade de Caçu – Estado de Goiás e tendo como sujeitos quatro professores da disciplina Língua Portuguesa. Acompanhamos estes professores durante o 1º bimestre letivo do ano de 2007, iniciando com o planejamento de curso até o fechamento das atividades, nos meses de janeiro, fevereiro, março e abril.

Os dados, entrevistas (áudio-gravadas e posteriormente transcritas), instrumentos de avaliação e observações foram coletados em quatro momentos, sendo: no planejamento anual de cada sujeito (1ª entrevista); na elaboração dos instrumentos de avaliação (2ª entrevista); aplicação destes (3ª entrevista) e a correção (4ª entrevista). Pensando na importância que os dados teriam em nossas análises, resolvemos, também, recolher um exemplar de cada instrumento de avaliação que os sujeitos usaram.

A análise desses dados será apresentada no próximo capítulo que recebe o título de **Um Olhar Demorado sobre os Dados** e dar-se-á individualizando os sujeitos e a investigação está centrada nas seguintes categorias:

- a) **Concepções de avaliação que permeiam as práticas dos professores;**
- b) **As teorias que subjazem as propostas de avaliação dos professores; e**
- c) **Discurso X Prática presentes nas ações dos professores.**

6 UM OLHAR DEMORADO SOBRE OS DADOS

A investigação do que há de essencial, no ato de avaliar levou-nos a considerar esse ato como um juízo através do qual nos pronunciamos sobre dada realidade, ao articularmos certa idéia ou representação daquilo que deveria ser, e um conjunto de dados factuais respeitantes a esta realidade. O avaliador não é assim nem um simples observador que diz como são as coisas, nem um simples prescritor que diz como elas deveriam ser, mas um mediador que estabelece ligação entre um e outro. (HADJI, Charles. 2002, p. 87)

Neste capítulo, apresentaremos os dados da pesquisa empírica e, a partir desses, tentaremos estabelecer uma conversação com os autores que discutem a avaliação da aprendizagem do aluno. Nosso objetivo, com isso, é conhecer as concepções e as práticas dos professores que compõem essa pesquisa. Nesse sentido, propomos, aqui, fazer a descrição do trabalho desenvolvido, identificar as ações dos sujeitos, apreciarem o trabalho e avaliar possibilidades. Essa descrição pretende ser a socialização dos registros, das descrições, dos discursos e práticas coletadas.

Nesta pesquisa, trabalhamos com quatro professores de Língua Portuguesa da rede pública do Estado e Município de Caçu - Goiás, sendo que um trabalha apenas no Município, outro tem vínculo com o Município e Estado e dois lecionam apenas no Estado.

6.1 Estudo do Material Coletado

Não é possível analisar as informações tais como elas se apresentam. É necessário organizá-las, classificá-las e, o que é mais importante, interpretá-las dentro de um contexto amplo, para distinguir o fundamental do desnecessário, buscar as explicações e significados dos pontos de vista. O isolamento dos materiais reunidos só pode ser compreendido, num primeiro momento, para melhor atingir suas conexões dentro de um quadro teórico de um contexto maior.

A tarefa de agruparem dados e índices de uma situação concreta, para, a partir deles, proceder a apreciações e análise, não é fácil. Qualquer decisão que se tome a esse respeito implica a eleição de determinados aspectos e a supressão de outros. As entrevistas no planejamento das propostas de avaliação, bem como a aplicação e correções das mesmas descortinam incontáveis possibilidades ou vias de análise, revela uma realidade tão ricamente complexa, quanto difícil de categorização.

No entanto, a estruturação, seleção, organização dos dados coletados é uma necessidade, não só em função da exigência dos postulados metodológicos, mas também para facilitar a compreensão do assunto estudado. Em virtude disso, optamos por destacar alguns elementos que nos parecem ilustrativos do trabalho desenvolvido pelos sujeitos na ação de avaliar. Ainda que inúmeros fatores interfiram nesta ação dos professores. Este estudo busca, portanto, conhecer as concepções e as práticas dos professores de Língua Portuguesa sobre o processo de avaliação da aprendizagem.

A análise dos dados acontecerá dentro de três categorias, que são:

- a) Concepções de avaliação que permeiam as práticas dos professores;
- d) As teorias que subjazem as propostas de avaliação dos professores;
- e) Discurso X Prática presentes nas ações dos professores.

Os dados fornecidos pelos professores da pesquisa serão analisados dentro de cada categoria.

6.1.1 Concepções de avaliação que permeiam as práticas dos professores

Quais são as concepções dos professores de Língua Portuguesa a respeito da avaliação? Que concepções permeiam a prática desses professores? Tentando clarear essas interrogações, o nosso objetivo nessa categoria é fazer uma análise sobre as concepções de avaliação que permeiam as práticas dos sujeitos desta pesquisa.

Neste sentido, vamos usar algumas respostas dos professores dadas em vários momentos de contato com eles, sendo que a primeira entrevista realizada após o encerramento do planejamento anual, nos deu condições para conhecer algumas concepções destes a respeito da avaliação.

Nesta entrevista, perguntamos aos professores o que eles entendiam sobre a avaliação da aprendizagem. Vejamos as respostas dadas por eles:

Para mim é verificar se o aluno foi capaz de interiorizar os conteúdos aplicados, assimilar e criar mecanismos de se posicionar frente aos mesmos. Antes de decorar orações subordinadas, advérbios, sujeitos e predicados, o aluno precisa ter condições de fazer uso desse conteúdo em sua vida. Ele precisa perceber que há utilidade naquilo que aprende, caso contrário não terá sentido aprender, algo que não tem sentido para sua vivência. Sendo assim, vejo que a preocupação do professor precisa ser com o nível de aprendizagem e não com a quantidade dos conteúdos ministrados. (E. H. T7, 2007)- (grifo nosso)

*Avaliação da aprendizagem é algo sério. É dolorido o que vemos acontecendo por aí: avaliar o produto, querer o final e não dar importância ao caminho percorrido. E eu vejo que só conseguiremos mudar essa trajetória, quando percebermos que o ser humano não é uma máquina, mas que aprende diariamente. Deixar de preocupar com a quantidade de conteúdo aplicado e dar ênfase ao aprendizado acho que é o caminho. Então é isso: **avaliar o que foi aprendido e não somente o que repassado**. O que importa mais: o conteúdo ou aprendizagem? (E. R. T8, 2007) – (grifo nosso)*

*Bom, em minha concepção a avaliação da aprendizagem é a **realização de um trabalho que privilegia o todo; antes, durante e depois**. É preciso não ficar apenas nos conteúdos aplicados, mas preocupar também se o aluno realmente está conseguindo aprender esses conteúdos. (Margarida)*

*A avaliação da aprendizagem dentro do que conheço, aí é preciso levar em conta alguns aspectos teóricos, e cito Luckesi como exemplo, que aborda a questão da necessidade de que o aluno possa ser avaliado em todos os aspectos, sendo avaliado em todo o processo. Até porque a ação de avaliar é **um processo muito sério, por isso requer um entendimento das verdadeiras condições da aprendizagem do aluno, em que meio está inserido, como está sendo oferecida esta aprendizagem**. Eu procuro ver o todo, buscar entender todo o caminho percorrido pelo aluno. (E. L. T7, 2007) – (grifo nosso)*

O que podemos analisar nas respostas de nossos professores é que todos parecem ter, nitidamente claro, o que é a avaliação e o que ela representa no processo ensino-aprendizagem do aluno.

Dentro dessa concepção, podemos dizer que a avaliação pode ser caracterizada como uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo, para aceitá-lo ou para transformá-lo.

Luckesi (1999. p. 33) nos apresenta uma definição mais comum e adequada. Ele explica que “...a avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão”.

Assim, podemos afirmar que a avaliação nesse sentido é um juízo de valor, o que significa uma afirmação qualitativa sobre um dado objeto, a partir de critérios pré-estabelecidos, portanto diverso do juízo de existência que se funda nas demarcações “físicas” do objeto.

Todos os professores que fizeram parte desta pesquisa afirmaram ser a avaliação um ato sério e que requer um entendimento, por parte do avaliador, das verdadeiras condições de aprendizagem, no entanto, a atual prática da avaliação escolar estipula como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico, como deveria ser constitutivamente. Ou seja, o julgamento de valor, que teria a função de possibilitar uma nova tomada de decisão sobre o objeto avaliado, passa a ter a função estática de classificar um objeto ou um ser humano histórico num padrão definitivamente determinado.

Nesse sentido, quando os professores afirmam que a avaliação é um fator sério no processo ensino-aprendizagem. Concordamos com eles, pois o que, às vezes, eles não se dão conta é que a avaliação exerce um papel político muito forte na sociedade. E nesse sentido, em nosso ver, o problema central da avaliação é o seu uso como instrumento de discriminação e seleção social, na medida em que assume, no âmbito da escola, a tarefa de separar os “aptos” dos “inaptos”, os “capazes” dos “incapazes”. Além disso, a escola cumpre a função de legitimar o sistema dominante.

Nesse sentido, Vasconcellos (2003, p. 47) afirma que

a avaliação, sob uma falsa aparência de neutralidade e de objetividade, é o instrumento por excelência de que lança mão o sistema de ensino para o controle das oportunidades educacionais e para a dissimulação das desigualdades sociais, que ela oculta sob a fantasia do dom natural e do mérito individualmente conquistado.

Com isso, não podemos, entretanto, cair no erro de considerar que a escola é a responsável pela organização social; na verdade, a escola apenas reforça e realimenta toda uma organização já existente, da qual ela não é origem nem a causa principal.

O que podemos observar nas falas dos professores é que a concepção de avaliação que eles apresentam está inserida apenas nas questões pedagógicas, desconhecendo o papel político da avaliação.

Então, diante da grande questão que se coloca e já que a avaliação está tão comprometida com o sistema, no sentido da marginalização e inculcação ideológica, não seria melhor eliminá-la da escola? Seria isto possível? A questão básica é a avaliação enquanto tal ou o tipo de avaliação que se vem fazendo?

Não é essa nossa intenção, pois a avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos.

O que defendemos é que devemos avaliar para que os alunos aprendam mais e melhor.

E tentando aprofundar um pouco mais sobre a importância da avaliação da aprendizagem, indagamos a eles qual a relação que viam entre **avaliação/ensino e aprendizagem**, eles disseram que:

*[...] o fator é que **não dá para separar uma questão da outra**, pois através do ato de avaliar o professor pode perceber o nível de aprendizagem dos alunos e, ao mesmo tempo, fazer uma reflexão sobre sua ação enquanto educador. Eu diria que um está ligado ao outro. Avaliar o que se ensina e perceber a aprendizagem. Seria isso? Não sei, posso estar equivocada [...]*
(E. R. T9, 2007) - (grifo nosso)

*Acho que **são três ações que caminham juntas**, não? Uma faz parte da outra. **Primeiro você ensina; depois você avalia e em seguida você nota se o aluno aprendeu** mesmo. O duro é quando você avalia e percebe que não houve aprendizagem. Se isso aconteceu, não há como prosseguir o trabalho. É melhor*

parar e pensar no que fazer para resolver o problema. (E. M. T8, 2007) – (grifo nosso)

Bom, nos longos anos de prática e experiências nesta caminhada na educação, já deu para observar que todo processo de aprendizagem necessita de uma avaliação, então eu diria que a avaliação dentro do processo ensino-aprendizagem é o ponto norteador do trabalho. É ela que permite ao professor entender e compreender como anda o desenvolvimento de seu aluno. (E. L. T8, 2007) – (grifo nosso)

Não vejo que o processo ensino-aprendizagem exista sem o ato de avaliar, porque é este que vai determinar os caminhos que o professor deva seguir e o que é preciso ser repensado no percurso deste caminho. E vejo que avaliação e ensino têm uma relação muito grande, pois para mim a avaliação existe para que o professor faça uma sondagem do nível de aprendizagem dos alunos. O que aprenderam e em que tiveram dificuldades. Em que ponto podemos caminhar e o que precisa ser revisto. Por isso a avaliação não deve ser desvinculada do conceito de aprendizagem, caso contrário perde seu objetivo. A avaliação é o termômetro da aprendizagem. (E. H. T8, 2007) – (grifo nosso)

Com exceção de Lírio, que reafirma a importância da avaliação no processo ensino-aprendizagem, mas não esclarece a pergunta; os demais professores concordam que avaliação, ensino e aprendizagem são ações inseparáveis uma da outra, isto é, estão sempre juntas, uma complementando a outra. Porém, Margarida entra em contradição dizendo que uma acontece em momento diferente da outra, afirmando haver avaliação sem aprendizagem. Nesse sentido, indagamos: avaliamos aquilo que o aluno não aprendeu? Respondemos que não, pois a avaliação da aprendizagem na escola tem dois objetivos: auxiliar o educando no seu desenvolvimento pessoal, a partir do processo de ensino-aprendizagem, e responder à sociedade pela qualidade do trabalho educativo realizado.

De um lado, a avaliação da aprendizagem tem por objetivo auxiliar o educando no seu crescimento e, por isso mesmo, na sua integração consigo mesmo, ajudando-o na apropriação dos conteúdos significativos (conhecimentos, habilidades, hábitos, convicções). A avaliação, aqui, apresenta-se como um meio constante de fornecer suporte ao educando no

seu processo de assimilação dos conteúdos e no seu processo de constituição de si mesmo como sujeito existencial e como cidadão. Diagnosticando, a avaliação permite a tomada de decisão – (posicionamento de Rosa e Hortência) – mais adequada, tendo em vista o autodesenvolvimento e o auxílio externo para esse processo.

Por outro lado, a avaliação da aprendizagem responde a uma necessidade social. A escola recebe o mandato social de educar as novas gerações e, por isso, deve responder por esse mandato, obtendo dos seus educandos a manifestação de suas condutas aprendidas e desenvolvidas. O histórico escolar de cada educando é o testemunho social que a escola dá ao coletivo sobre a qualidade do desenvolvimento do aluno. Em função disso, podemos afirmar que educador e educando têm necessidade de se aliarem na jornada da construção da aprendizagem.

Portanto, afirmamos que esses dois objetivos só fazem sentido se caminharem juntos. Se dermos atenção exclusivamente ao sujeito individual, podemos cair no espontaneísmo; caso centremos nossa atenção apenas no segundo, chegaremos ao limite do autoritarismo.

O caminho é o do meio, onde o crescimento individual do educando articula-se com o coletivo, não no sentido de atrelamento à sociedade, mas sim no sentido de responsabilidade que a escola necessita ter com o educando individual e com o coletivo social.

Assim sendo, a avaliação da aprendizagem escolar auxilia o educador e o educando na sua viagem comum de crescimento, e a escola na sua responsabilidade social. Educador e educando, aliados, constroem a aprendizagem, testemunhando-a à escola, e esta à sociedade. Luckesi, (1999, p. 175) afirma que

a avaliação da aprendizagem dentro deste contexto é um ato amoroso, na medida em que inclui o educando no seu curso de aprendizagem, cada vez com qualidade mais satisfatória, assim como na medida em que o inclui entre os bem-sucedidos, devido ao fato de que esse sucesso foi construído ao longo do processo de ensino-aprendizagem (o sucesso não vem de graça).

Portanto, a construção necessita incluir, seja do ponto de vista individual, seja do ponto de vista coletivo, integrando o educando num grupo de iguais, o todo da sociedade.

6.1.2 As teorias que subjazem as propostas de avaliação dos professores

Mesmo tendo claro que o foco de nossa pesquisa não é fazer um estudo da aprendizagem e nem tampouco estudar as teorias do conhecimento, pensamos ser importante tentar entender que teoria existe nas propostas de avaliação dos professores desta pesquisa.

Para isso, vamos usar um instrumento de avaliação de cada um dos sujeitos para estabelecer um diálogo e esclarecer que tipo de teoria se encontra nesta proposta. A análise será realizada de forma individualizada.

> Hortência

Assim, da professora Hortência analisaremos a proposta de avaliação - (anexo três) -, aplicada no dia 03 de abril de 2007, valor 6,0, que a professora elaborou para o 3º ano A, do período matutino e que tem a seguinte estrutura: um texto “poema” intitulado de “Autopsicografia” de Fernando Pessoa e cinco questões com o valor 1,0 ponto, exceto a questão de número três que tem valor 2,0. A primeira questão é de marcar (X) e explorava os aspectos gramaticais (estrutura na formação de palavras) e o caráter metalingüístico do título do poema, exigindo que o aluno além de marcar o (X) justificasse sua opção. A segunda questão é de caráter interpretativo, solicitava que o aluno fizesse uma análise das palavras que faziam referências à dor verdadeira, à dor escrita e à dor lida. A terceira questão exigia que o aluno discorresse sobre o autor do poema, bem como sua produção e analisasse o assunto abordado pelo mesmo. A quarta questão de caráter correlativo solicitava que o aluno trabalhasse o período composto por subordinação, especificamente, as orações subordinadas substantivas. A quinta e última questão desta avaliação apresentava um texto da revista Veja com duplo sentido e solicitava que o aluno resolvesse o problema apresentado pelo texto.

Dessa forma, assim que Hortência encerrou a elaboração da presente proposta de avaliação, perguntamos a ela se estaria disposta a conversar comigo sobre a proposta que havia terminado de aplicar aos alunos. Ela respondeu que sim e fomos para a sala dos professores fazermos essa conversa.

Iniciamos nossa fala perguntando o motivo que a levou a escolher o texto (poema) Autopsicografia, de Fernando Pessoa para a parte de interpretação do instrumento de avaliação. A professora justifica que:

*[...] a turma do 3º ano está estudando a Geração de 30 no conteúdo de Literatura e estamos vendo o texto poético, por isso a escolha do gênero do texto poético; e que o poeta Fernando Pessoa pertence a essa Geração e foi amplamente explorado pelos seminários apresentados pelos alunos, decorrente disso, **não seria justo estudar um tipo de texto com a turma e na hora de avaliar explorar outro.** ...o texto escolhido oferece inúmeras oportunidades de análise, e com isso, exploração do período literário (no caso a Geração de 30) e os gêneros textuais (no caso, o texto poético), além de permitir que o aluno exercite a interpretação. (E. H. T9, 2007) – (grifo nosso)*

Queremos iniciar nosso diálogo da fala da professora retomando a colocação dele quando diz: *...não seria justo estudar um tipo de texto com a turma e na hora de avaliar explorar outro.* Nesse caso, queremos levantar uma questão importantíssima na ação de avaliar: planejar com consciência.

Como explica Luckesi, (1999, p. 152):

O ato de planejar é um ato decisório político, científico e técnico. Político na medida em que se estabelece uma finalidade a ser intencionalmente construída. A decisão política define a finalidade mais abrangente da ação. Toda e qualquer ação depende de uma decisão filosófico-político. Essa decisão dá a direção para onde vai se conduzir a ação.

Sob essa ótica, o planejamento define os resultados e os meios a serem atingidos; a execução constrói os resultados; e a avaliação serve de instrumentos de verificação dos resultados planejados que estão sendo

obtidos, assim como para fundamentar decisões que devem ser tomadas para que os resultados sejam construídos.

Nesta perspectiva, a avaliação da aprendizagem é um mecanismo subsidiário do planejamento e da execução. É uma atividade que não existe nem subsiste por si mesma, como afirma Luckesi (1996, p. 98). Ela só faz sentido na medida em que serve para o diagnóstico da execução e dos resultados que estão sendo buscados e obtidos. A avaliação é um instrumento auxiliar da melhoria dos resultados.

No que se refere ao ensino e à aprendizagem, a avaliação tem sido executada como se existisse independente do projeto pedagógico – (lembrar que o PPP da escola onde trabalha Hortência não define o tipo de avaliação adotada pelo estabelecimento) - e do processo de ensino e, por isso, tem-se destinado exclusivamente a uma atribuição de notas e conceitos aos alunos. Não tem cumprido a sua verdadeira função de mecanismo a serviço da construção do melhor resultado possível, uma vez que tem sido usada de forma classificatória e não diagnóstica.

Se a avaliação não assumir a forma diagnóstica, ela não poderá estar a serviço da proposta política, isto é, estar interessado em que o educando aprenda e se desenvolva, pois se a avaliação continuar sendo utilizada de forma classificatória, como tem sido até hoje, não viabiliza uma tomada de decisão em função da construção dos resultados esperados. A avaliação da aprendizagem como temos notado em outras ocasiões, nada mais tem feito do que classificar o educando num certo estágio de desenvolvimento e dessa forma não auxilia a construção de resultados esperados.

Sendo assim, podemos concluir que a concepção do sujeito em análise apresenta essa consciência: a proposta de avaliação precisa estar intimamente ligada com o que foi discutido e estudado em sala. Neste caso, avalia-se o que o aluno aprendeu e não o conteúdo aplicado. Desse modo, o que se espera de uma avaliação consciente é que seus resultados constituam parte de um diagnóstico e que, a partir dessa análise da realidade, sejam tomadas decisões sobre o que fazer para superar os problemas constatados: perceber a necessidade do aluno e intervir na realidade para ajudá-lo a superá-la.

Outro fator que nos chama atenção na proposta de avaliação feita por Hortência é o valor da questão três;

3. Fernando Pessoa “ele mesmo”: è um poeta múltiplo. Sua poesia ora é mística, ora é nacionalista, ora é de uma profunda reflexão psicológica e metafísica, como o poema “Autopsicografia”. Discorra sobre este poeta, englobando a temática do poema em seu texto. **(V=2,0)**

pois enquanto as outras questões propostas recebiam o valor 1,0, esta tinha valor 2,0. Diante deste fato perguntamos o porquê desta questão ter um valor maior do que as demais. A professora explica o seguinte:

Veja você que dentre todas as questões é a que mais exige do aluno e que, com certeza, vai exigir do aluno um tempo maior para respondê-la e que vai fazer com que o aluno reflita mais sobre o conteúdo trabalhado em sala. E nesta questão, meus critérios de avaliação são: aprendizagem do conteúdo trabalhado, capacidade de elaboração da resposta, que aí envolve domínio lingüístico, capacidade de elaboração do texto tendo como exigência a coerência do que exposto, a coesão nas idéias, a capacidade argumentação e articulação das idéias. Tendo uma questão com esse formato, não posso aplicá-la com o mesmo valor de uma outra questão que não apresente as mesmas exigências. Se for uma questão que exige mais por parte do aluno, com certeza, merece um valor maior também. (E. H. T10, 2007)

Diante da fala de Hortência, levantamos uma questão muito séria no ato de avaliar, que é a ação de redimensionar o conteúdo da avaliação: não fazer avaliação de cunho decorativo. A avaliação deve ser reflexiva, relacional, compreensiva. Infelizmente, regras, nomes, datas, locais, operações, fórmulas, algoritmos, classificações fora de contextos significativos, é uma prática muito comum. Isto acaba levando à distorções na relação de ensino-aprendizagem, uma vez que o aluno é obrigado a decorar, ao invés de se preocupar em aprender.

Questões com o mesmo formato, mesma característica, estrutura e mesmo valor pode impedir um maior desenvolvimento na aprendizagem do aluno. O engraçado observado nas escolas, é que o uso de “cola” (ex.: escrita no papel, na borracha) não é aceito pela escola por ser considerado recurso alheio ao processo de ensino-aprendizagem. Já a cola na cabeça (decoreba) – que também não faz parte do processo de formação e construção do

conhecimento – é freqüentemente aceita e até legitimada pelo tipo de avaliação que é dado pela escola, na medida em que o professor exige que o aluno reproduza fielmente o que foi dito em sala ou que estava no livro. Isto deve ser superado urgentemente.

Nesse aspecto, podemos observar que Hortência vê na questão proposta o reflexo daquilo que é essencial em sua área de conhecimento, aquilo que é realmente significativo que o aluno tenha aprendido. Auto-análise: é isto que esperamos dos nossos alunos? É isto que consideramos importante?

Por isso, a prática de diversificar os tipos de questões é interessante: testes objetivos, V ou F, palavras cruzadas, completar, pedir desenhos, enumerar de acordo com ordem de ocorrência, copiar parte do texto de acordo com critério, associar, formar frases com palavras dadas, etc. Destacamos, no entanto, a necessidade de espaço para a avaliação dissertativa, por dar a oportunidade de expressão mais sintética do conhecimento (síntese construída pelo aluno). Dar peso maior para questões dissertativas, por exigirem maior empenho e domínio do conhecimento.

Já a contextualização das questões é fundamental: questões a partir de texto (como é o caso da proposta de Hortência na avaliação analisada), perguntas relacionadas à aplicação prática, problemas com significado, acompanhamento por desenhos, gráficos, esquemas, etc.

Portanto, concordamos com a fala de Vasconcellos, (2006, p. 80), quando afirma: "...que é importante definir critérios para a avaliação de forma a possibilitar a valorização do que efetivamente importa e a flexibilidade na correção de acordo com a realidade dos educandos". Na avaliação de uma questão como a três da proposta de Hortência, por exemplo, pode-se levar em conta, com diferentes pesos específicos, o conteúdo, a argumentação, a organização das idéias, o aspecto gramatical, a estética, etc.

Diante do que vimos, podemos afirmar que a avaliação nesta perspectiva assume um novo lugar, com novas características diante do processo de ensino/aprendizagem, pois a avaliação se torna um instrumento de reflexão, buscando uma superação do modelo de avaliação tradicional e converte-se em instrumento impulsionador do processo de construção de conhecimento.

Nesse sentido, Hoffmann (1991, p. 75) salienta que

as intervenções do professor no processo devem centrar-se em criar um ambiente rico em desafios, que leve o aluno a produzir e explorar idéias. Propor situações pedagógicas capazes de provocar desequilíbrio nos esquemas prévios dos alunos, não perdendo de vista a importância dos mecanismos do desenvolvimento cognitivo do aluno, como o conhecimento da estrutura da matéria a ser aprendida, e seu percurso histórico de construção.

Assim, podemos concluir que as ações de Hortência há muito da perspectiva construtivista, pois ela nos apresenta certa preocupação em favorecer a formação de um sujeito ativo, pois através de sua postura pedagógica está embasada na possibilidade de mudanças, interação aluno-aprendizagem, num ambiente de autonomia e reciprocidade social.

A concepção que a professora Hortência nos apresenta é de que a avaliação não deve ser um meio de coagir os alunos, mas sim, de facilitar a aprendizagem e permitir que o indivíduo discuta, questione e reflita sobre o seu desenvolvimento.

Portanto, neste caso a avaliação é um instrumento de ajuda, que orienta professores e alunos no processo ensino-aprendizagem.

> Rosa

Para acompanhar Rosa no planejamento do instrumento de avaliação, escolhemos uma prova (anexo quatro) que ela aplicou no 6º ano A e B, na Escola Municipal Professor Mariano de Santos Olombrada, no período matutino e o trabalho de uma produção textual. Para elaboração da prova reunimos no dia 19 de abril de 2007, às 7 horas e 20 minutos na sala dos professores da referida escola. Rosa chegou com vários livros de onde ela escolheu o texto que estaria na prova. Ela explicou que a avaliação que seria proposta não constaria de aspectos gramaticais, pois já havia explorado esses conteúdos em uma outra avaliação e nos exercícios resolvidos em sala pelos alunos.

Após analisar alguns textos que estavam nos livros apresentados, ela decidiu por um de Monteiro Lobato com o título de “Narizinho”. A proposta de avaliação apresentava duas partes, sendo que a parte I trazia o texto e a II

apresentava o estudo deste. A primeira parte da prova tem a seguinte estrutura: questão número 1 que se dividia em duas letras, sendo a) e b) e; a questão 2, 3, 4 e 5, todas de caráter dissertativo. A questão seis era de marcar com (X); a sete apresenta caráter dissertativo, também; a questão oito exigia que o aluno fizesse correlação e a questão de número 9 apresentava três alternativas e o aluno teria que sublinhar a resposta que apresentava o objetivo principal do texto.

Após uma hora e quarenta minutos, a professora explica que o que ela havia planejado já estava pronto e perguntamos a Rosa se ela teria tempo disponível para uma conversa. Ela colocou-se a disposição e iniciamos nossa conversa perguntando o que levou ela a aplicar mais uma proposta de avaliação se havia aplicado uma para a turma.

Rosa esclarece que:

[...] mesmo tendo usado os textos produzidos pelos alunos como instrumentos de avaliação e tendo aplicado uma avaliação neste bimestre, acho que necessito de outro instrumento de avaliação para observar outros pontos do processo. Então, esta prova vai me dar essa chance de realizar essa observação. (E. R. T10, 2007)

Diante da justificativa da professora e tendo acompanhado-a na elaboração do novo instrumento de avaliação, resolvemos discutir com Rosa a estrutura da nova proposta. Então perguntamos quais foram os motivos da escolha do texto que oferecia a primeira parte da avaliação: interpretação.

Rosa esclarece que

como a Rede Globo está passando, novamente, o Sítio do Pica-Pau Amarelo, vejo que o texto escolhido será uma proposta muito boa para a prova. Além do mais é um tipo de leitura para o nível dos alunos do 6º ano. Monteiro Lobato foi uma das leituras realizadas pela turma no bimestre. Nesse caso, acho que posso casar uma coisa com a outra, pois penso que isso poderá ajudar os alunos a terem um entendimento melhor do texto proposto. (E. R. T11, 2007)

Desse modo, com a avaliação em mãos, indagamos o porquê da nova proposta não solicitar questões que envolvem aspectos gramaticais e só privilegiar análise do texto. Rosa explica que

porque eu já apliquei uma outra avaliação onde privilegiei apenas questões correspondentes aos conteúdos de gramática que estudamos. Assim não vejo a importância de repetir este conteúdo nesta proposta. Eu não costumo elaborar avaliações extensas porque isso pode dificultar para o aluno. Não que eu fragmente a média, só vejo que dessa forma posso facilitar para a turma e permitir que façam atividades menos desgastantes. E outra coisa é que temos um bimestre todo para realizar a avaliação, então porque deixar tudo para o final do percurso, colocando um número muito grande de conteúdo para o aluno estudar e provar que aprendeu? (E. R. T12, 2007)

Podemos notar que a professora fragmenta o processo de avaliação, separando aspectos gramaticais, textuais e de interpretação. Neste caso, o ato de avaliar é fragmentado em momentos: momento da interpretação, dos aspectos gramaticais e da produção textual.

Diante disso, perguntamos a Rosa quais são os maiores desafios de se propor um trabalho assim e como se sentia frente a esses desafios. Ela se explica:

*Meu Deus! **Praticar a avaliação para mim é verdadeiramente uma tortura.** Tenho muitas dificuldades em avaliar. Se pudesse essa seria uma das ações que não praticaria em minha docência. Mas o que fazer? É preciso fazer uso da avaliação, pois **é ela que me dá informações de como anda o trabalho, a aprendizagem dos alunos.** Não é fácil, mas é preciso avaliar. Pra mim o maior desafio é não me sentir a dona da verdade, quem determina o que vai e o que fica. Não gosto de me sentir dona da verdade [...] (E. R. T13, 2007) – (grifo nosso)*

Podemos observar na fala da professora que o ato de avaliar é para ela um momento de sofrimento, de tortura; e se ela se sente assim, como fica a condição do aluno que está sendo avaliado? Estes “momentos” que acontece a avaliação não seria um pesadelo para o aluno também?

Para tentar analisar as colocações da professora, recorremos a Hoffmann, (2004, p. 101), quando diz: “Uma das graves distorções na avaliação escolar é sua aplicação restrita ao aluno; parece que todo o resto – professor, livro didático, currículo, direção, escola, família, sociedade, etc. – está acima de qualquer suspeita.” E sob essa ótica, percebemos que a avaliação, na verdade, deve atingir todo o processo educacional e social, se quisermos efetivamente superar os problemas. Devemos lembrar, no entanto, que o problema central da avaliação não se altera por uma mera extensão territorial de controle: antes o controle era só sobre o aluno; agora deverá ser também sobre o professor, a escola, etc. A questão básica não é colocar mais gente sob suspeita, mas ver o que precisa ser mudado para garantir a aprendizagem, para que se concretize o novo projeto social.

Nessa perspectiva, dizemos que o processo de avaliação da aprendizagem consiste essencialmente em determinar se os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa do currículo e do ensino. No entanto, como os objetivos educacionais são essencialmente mudanças em seres humanos – em outras palavras, como os objetivos visados consistem em produzir certas modificações desejáveis nos padrões de comportamento do estudante – a avaliação é o processo mediante o qual se determina o grau em que essas mudanças do comportamento estão realmente ocorrendo.

É essencial que o professor jamais esqueça que ao avaliar seu aluno está em última análise refletindo sobre a própria grandeza do desenvolvimento humano.

Portanto, acreditamos que uma avaliação da aprendizagem somente pode ser considerada eficiente quando produto de uma observação contínua ao longo do período escolar e não somente concentrada nos momentos de provas e exames – (como é o caso das ações de Rosa). Essa avaliação pode valer-se dessas provas – com e sem consulta – mas precisa aceitar também os trabalhos realizados individualmente e em grupos; a capacidade do aluno de encontrar e selecionar informações e sua propriedade em associá-las aos saberes que pertencem a sua estrutura cognitiva. Somente com um leque de múltiplos componentes pode o professor, como verdadeiro juiz, proferir um criterioso veredicto.

Nesse caso, o desenvolvimento é entendido como o somatório de situações de aprendizagem variadas. Aprendizagem e desenvolvimento são, portanto, processos distintos, sendo que o primeiro é condição de evolução do segundo.

Assim, o que podemos observar é uma ênfase no produto final, não havendo preocupação com o processo, pois os modelos a serem alcançados são pré-estabelecidos pelo professor.

A concepção que Rosa apresenta é de uma avaliação na perspectiva empirista, somativa, pois tem o objetivo de representar, de forma quantitativa, sucessivas somas de resultados obtidos na situação educativa, valorizando mais os testes, as escalas de atitudes, as questões de múltiplas escolhas, as provas, ditas objetivas, do que o processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, um dos grandes equívocos dos professores é acharem que avaliação contínua é resultado de grande número de instrumentos avaliativos, pois isso nada mais é do que a fragmentação do processo de avaliação.

Frente a essa realidade podemos indagar: uma outra avaliação é possível? Falar de mudança é remetermo-nos às suas possibilidades: numa sociedade tão seletiva, num sistema educacional marcado pelo autoritarismo, seria possível fazer diferente? Até que ponto seria possível avaliar de outra forma num contexto social assim contraditório e competitivo?

A resposta a estas perguntas, antes de ser uma questão lógica ou teórica, é histórica: objetivamente, “apesar do sistema”, mudanças estão acontecendo. Ou seja, constatamos que os educadores estão fazendo! Que fique claro: não estamos sendo utópicos, mas lendo o real; novas práticas de avaliação estão se dando em muitas instituições e sistemas de ensino. Existem esforços concretos, às vezes, às custas de muitos sacrifícios, para se alterar a prática. Então podemos afirmar sem medo de que possibilidades de mudanças existem.

> Margarida

Com Margarida, optamos em acompanhar um trabalho de leitura da obra “Conto Folclórico” – recontado por Patrícia Engel Secco e que ela desenvolveu

com o 7º. Ano A do Ensino Fundamental, período matutino, no Colégio Estadual Dr. Pedro Ludovico Teixeira (anexo cinco).

A escolha da leitura partiu de uma seleção realizada pelos próprios alunos no momento em que a professora levou para sala de aula, como sugestão, cinco obras de diferentes temáticas e autores. Os alunos fizeram uma votação e optaram por lerem a presente obra. Margarida estipulou uma semana para que todos os alunos fizessem a leitura, até porque a biblioteca da escola tinha 40 volumes deste livro. O trabalho foi desenvolvido em quatro etapas, sendo:

Primeira etapa – Discussão e debate da obra pelos alunos – (o que entendeu da obra, as personagens, tempo, narrativa e a temática abordada pela autora); na segunda parte os alunos foram divididos em quatro grupos de trabalho e cada um recebeu uma atividade diferente para ser realizada sobre a obra – (1º grupo criou uma dramatização sobre a obra; 2º grupo desenvolveu um painel com a temática proposta; o 3º grupo criou a letra de uma música (repê) e o 4º grupo trabalhou a leitura em forma de poema).

Na segunda etapa - As outras salas foram mobilizadas para apresentação que os grupos fizeram no saguão da escola. Na semana seguinte, a professora desenvolveu a terceira etapa, levando para sala de aula um aparelho de som e uma caixinha que continha perguntas sobre a obra. A professora explica a dinâmica para os alunos dizendo que iria colocar uma música e soltar a caixinha que tinha em mãos. Esta caixa deveria ser passada de mão em mão e no momento em que a música parasse, a pessoa que tivesse a caixa em mãos, abriria a caixa, pegaria uma pergunta dentro dela e faria a pergunta para um outro colega. Assim essa atividade foi desenvolvida. No final da aula, a professora solicitou dos alunos que trouxessem, na próxima aula, um texto mais ou menos de duas páginas sobre a temática: “Algumas vezes, a verdade não é tão bonita quanto uma flor, mas precisamos encará-la com coragem para vencer os grandes desafios”.

A terceira etapa desta atividade foi um trabalho realizado pelos alunos da sala com os demais alunos do colégio com a temática que a professora havia solicitado o texto produzido pela turma. Assim, os alunos foram novamente divididos em grupos, sendo que cada um desses grupos deveriam se responsabilizar por uma sala do período matutino e trabalhar com os

colegas: cartazes, faixas e murais onde eles discutiam o tema proposto. E ao terminar esta etapa, cada sala teve um momento para apresentar o resultado do que eles haviam planejado.

Na quarta e última etapa deste trabalho, a professora retornou a sala de aula com a correção dos textos prontos e pediu para que os alunos reconstruíssem os textos observando as anotações feitas por ela e explicou que recolheria os textos novamente para uma nova correção. No final do bimestre, a professora resolveu avaliar todo o trabalho desenvolvido pelos alunos com a metade da nota do bimestre, isto é, em 50% da média = 10,0.

Assim, após o encerramento das atividades, realizamos um diálogo com Margarida para sabermos o que ela havia achado do resultado apresentado pelos alunos. Indagamos se o trabalho correspondeu ao planejado e se o resultado tinha sido satisfatório. Margarida responde:

*Você teve a oportunidade de me acompanhar todos esses dias e percebeu como a turma desenvolveu cada atividade proposta. Nós dois **podemos observar que a aprendizagem desses meninos aconteceu**. Não concorda comigo? – (pergunta para o pesquisador). Então é isso que venho discutindo com **a escola, a escolha dos instrumentos que vão propiciar a aprendizagem de nossos alunos**. Quando questiono a avaliação, não levanto a bandeira de que não devemos avaliar, mas meus questionamentos são como usar os instrumentos escolhidos para realizar a avaliação. É claro que se deve avaliar sim, mas de que maneira fazer isso sem reprimir, podar, oprimir o aluno é o que precisa ser debatido. Às vezes meus colegas entendem que defendo o fim da avaliação, da prova, do teste. Mas não é isso que defendo. Sou a favor da avaliação no processo ensino-aprendizagem, sim, [...] (E. M. T9, 2007) – (grifo nosso)*

*Questiona, também, a idéia de que professor bom é aquele que reprova, que não deixa toda a turma ser aprovada, que é severo e que domina a turma pela nota. Sou muito preocupada com a aprendizagem de meu aluno. **Vivo me questionando sobre o valor dos conteúdos que faço escolha [...]***

*[...] **vejo que o professor pode mudar as coisas, fazer diferente, refletindo sobre sua postura, seu trabalho, sua trajetória**. E a ação de avaliar me dá essa condição de tentar entender onde estou, como estou e como posso melhorar. Não defendo a abolição da avaliação [...]* Apenas vejo que esta ação tão importante dentro da escola pode acontecer de forma mais humana e menos penosa para os alunos e professores. (E. M. T10, 2007) – (grifo nosso)

Insistimos ainda em indagar se havia ficado satisfeita com o que a turma apresentou. Ela afirma que:

*[...] essa turma demonstrou uma responsabilidade enorme neste trabalho e isso tem que ser levado em conta. **O crescimento, amadurecimento, participação, criatividade foram elementos essenciais no desenvolvimento desta proposta.***

*[...] nos debates realizados, nas apresentações a oralidade, a escrita foram muito bem trabalhadas. **Se não valorar isso não sou justa com a turma.** Foram excelentes! E posso afirmar que **avaliação da aprendizagem é isso: estar atento aos avanços dos alunos, observar o desenvolvimento, o ponto em que chegaram à sala de aula e onde se encontram, no momento.** (E. M. T11, 2007) – (grifo nosso)*

Diante do que presenciamos podemos retomar uma indagação feita anterior: uma outra avaliação é possível? Reafirmamos que sim e que estamos frente um desafio de mudança, pois uma questão que não deixa de se apresentar quando pensamos na problemática da avaliação é a seguinte: por que é tão difícil mudar a avaliação? E aí respondemos que é muito difícil porque exige uma mudança de postura do educador tanto em relação à avaliação propriamente dita, quanto à educação e à sociedade, como já afirmamos anteriormente. O substrato de uma nova concepção da avaliação está na tomada de posição: estar a serviço da reprodução ou da transformação!

Dessa forma, notamos que um número grande de educadores concordam que a construção do conhecimento pleno do educando se dá de forma dinâmica e progressiva, não havendo início, meio ou fim nesse processo. Cada hipótese construída pelo aluno estará constantemente sendo refutada por ele, ampliada, complementada a partir de suas experiências de vida, do seu desenvolvimento geral, das provocações intelectuais sofridas dentro e fora da escola. Daí porque o processo avaliativo não pode se dar por etapas, mas *continuamente...* e foi o que presenciamos no trabalho de Margarida. Muitos professores concordam com essas afirmações, senão a maioria. Mas, o que se

percebe, é que embora enunciem essa concepção, não chegam a desenvolver um processo avaliativo que respeite tal dinamicidade do processo de conhecimento. Permanece muito forte, nos meios educacionais, a busca de novas metodologias em avaliação, a expectativa por fórmulas, normas e critérios que, magicamente, contribuam para uma ação diferenciada dos professores. A distância entre o discurso e a prática, que analisaremos na próxima categoria, é muito forte em avaliação. Professores criticam, por vezes, os mesmos procedimentos que desenvolvem em sala de aula com seus alunos. Qual o procedimento de cada um no sentido de contrapor-se a determinadas práticas comprovadamente ilógicas e arbitrárias?

Sob essa ótica, Hoffmann (2000, p. 67) esclarece que

a prática avaliativa não irá mudar em nossas escolas em decorrências de leis, resoluções, decretos ou regimentos escolares, mas a partir do comprometimento dos educadores com a realidade social que enfrentamos. Questionar os procedimentos avaliativos seletivos e excludentes de nossas escolas é uma das etapas desse compromisso. A questão é: por que fazemos o que fazemos em nome da avaliação? Qual é a lógica de absurdos procedimentos classificatórios que se resumem a apontar dificuldades que os estudantes apresentam em determinados momentos do processo, sem acompanhar e favorecer o seu desenvolvimento?

Nesse aspecto, podemos afirmar que são tentativas em vão as determinações metodológicas sem a anterior reflexão sobre os princípios educativos a que possam estar atreladas. Antes de fazer diferente é preciso pensar diferente sobre o que se faz.

Com isso, entendemos que o que precisamos hoje não é tanto nova relação de idéias sobre a realidade, mas sim uma nova relação com as idéias e com a realidade. As idéias, quando assumidas por um coletivo organizado, tornam-se força material. Novas idéias abrem possibilidade de mudança, mas não mudam. O que muda a realidade é a prática.

Seria importante lembrar que a mudança de mentalidade se dá pela mudança de prática. Se o discurso resolvesse, não teríamos mais problemas com a avaliação, pois qual o professor não sabe que a avaliação é um

processo contínuo que visa um diagnóstico..., ou ainda, que já não disse “n” vezes para seus alunos que o importante não é a nota, mas sim a aprendizagem.

Portanto, para atingir um nível mais profundo de conscientização, o parâmetro deve ser colocado em termos da mudança da prática. O educador pode ler um texto que critica o uso autoritário da avaliação, concordar com ele e continuar com o mesmo tipo de avaliação. A conscientização é um longo processo de ação-reflexão-ação; não acontece de uma vez, seja com um curso ou com a leitura de um texto. Quando se tenta mudar o tipo de avaliação é que se pode ter real dimensão do grau de dificuldade da transformação, bem como do grau de conscientização do grupo de trabalho. As idéias se enraízam a partir da tentativa de colocá-las em prática. Vai-se ganhando clareza à medida que se vai tentando mudar e refletindo sobre isso, coletiva e criticamente.

Algumas mudanças dependem de instâncias superiores ao professor ou à escola; nestes casos, a luta é mais longa e exigente. Mas mudanças estão, muito objetivamente, ao alcance do professor e da escola (ex.: fazer uma avaliação mais reflexiva ou decorativa, montar ou não rituais especiais para avaliação, etc.); estas mudanças devem ser feitas, se queremos construir algo novo.

Queremos chamar atenção do leitor neste momento e retomarmos uma colocação nossa feita no capítulo metodológico, momento em que apresentávamos Margarida e falávamos sobre o planejamento dela. Lá, dizíamos sobre o fato dela ter feito o planejamento no início do ano só e sem estabelecer um debate com os colegas e pedimos ao leitor, naquele momento, para prestar atenção nas ações de Margarida. Não é nossa intenção aqui de estabelecer um discurso de proteção para com ela, mas o de entender que nem sempre o trabalho coletivo traduz-se em bons resultados. Neste caso, podemos observar que uma construção solitária não é sinônimo de um produto sem qualidade, pelo contrário, a professora Margarida vem dar prova que nem sempre um trabalho coletivo gera bons resultados.

Nesse entendimento, podemos concluir nossa análise afirmando que vemos aí um exemplo de ação em que coloca o sujeito essencialmente ativo, ou seja, o conhecimento é resultado de uma construção contínua entre sujeito e o objeto, isto é, há aí uma interação entre sujeito – objeto. Pois não há sujeito

sem objeto e não há objeto sem sujeito que o construa. Podemos reforçar isso recorrendo a Piaget e Vygotsky quando afirmam que o sujeito é o centro do seu próprio percurso em direção ao conhecimento.

Nesta perspectiva, todo o processo de ensino e de aprendizagem apresentará um caráter dinâmico, aberto, que comporta possibilidades de indagações.

Segundo Cunha, (1997, p. 78) o professor precisa saber:

[...] substituir a resposta pronta que dá aos alunos pela capacidade de reconstruir com eles o conhecimento. Precisa se expor no seu próprio processo de maturação, incluindo a dúvida epistemológica como ponto nodal da sua concepção de conhecimento.

Assim, esta nova concepção de avaliação busca uma superação do modelo de avaliação tradicional para convertê-la em instrumentos impulsionador do processo de construção de conhecimento e de aprendizagem.

> Lírio

Lírio é o professor que tem a carga horária mais extensa de todos os sujeitos de nossa pesquisa, pois trabalho tanto na rede privada como na rede pública. Ele ministra aulas na Escola Municipal Professor Mariano de Santos Olombrada, pelo município de Caçu; no Colégio Estadual D. Pedro II, pelo Estado – campo onde se deu o acompanhamento; e no Colégio Rio Claro, rede privada.

Atendendo o pedido do próprio professor, acompanhamos três momentos de avaliação dele, sendo: uma prova aplicada no segundo ano do período vespertino; uma prova no terceiro ano do período noturno e um trabalho de um livro literário realizado por meio da leitura da obra “Iracema” de José de Alencar com a turma do segundo ano do período vespertino.

Para a elaboração das provas acompanhamos Lírio no dia 29 de março de 2007, às 19 horas, na sala dos professores, momento que Lírio chega com uma pasta e retira desta algumas cópias de avaliações de anos anteriores.

Nesse momento, o professor explica que as duas propostas de avaliação que havia pensado para as turmas que iríamos acompanhar já estavam prontas, só faltava entregá-las para o digitador. Em seguida, pegou um folder que estava dentro do livro indicado como leitura para a turma do segundo ano vespertino e mostrou algumas questões marcadas com caneta vermelha e disse que eram as questões escolhidas por ele para verificar a leitura da obra solicitada.

Começamos a questionar com o professor, pois ficamos assustados com tal ação de Lírio, sendo que não esperávamos presenciar o que estávamos vendo. Por este motivo, queremos esclarecer ao leitor que não é nossa intenção influenciar na análise dos dados oferecidos por Lírio e nem tão pouco fazer dele o Judas desta pesquisa, mas também, não podemos mascarar a realidade que deparamos. Por isso, as concepções que vamos observar nas ações de Lírio, foram exatamente o que ele apresenta em todo o período de acompanhamento.

Assim, quando o professor esclarece que as avaliações que ele aplicaria eram de anos anteriores e que o trabalho do livro literário seriam perguntas do encarte do livro, resolvemos perguntar ao sujeito quando essas avaliações foram planejadas. Com naturalidade, o professor esclarece que

*estes modelos de provas que tenho aqui são guardados todo ano, pois sempre que vou aplicar avaliações recorro a eles [...] Os textos, as questões, a parte de interpretação do texto, gramática está tudo aqui. Não é preciso ficar procurando textos, tipos de interpretações ou questões de gramáticas para elaborar a prova. **Com o tempo você vai ficando esperto e facilitando as coisas. Para que ficar se matando para procurar textos se você pode guardar isso tudo de um ano para o outro? Pelo tempo corrido que tenho, procuro facilitar as coisas.** (E. L. T9, 2007) – (grifo nosso)*

Diante da realidade que nos era apresentada, insistimos na questão e indagamos ao professor se ele achava que as propostas de anos anteriores atendiam às necessidades das turmas atuais. Lírio afirma que

Sim – (pega as avaliações e explica) – veja aqui, este texto é do nível da turma, estudo do vocabulário e a gramática, exploração

do texto, está tudo aqui. **Não há necessidade de elaborar outras avaliações.** Agora eu passo esse material para o digitador, ele digita novamente e estão prontas para serem aplicadas. **Isso é facilitar nosso trabalho. Não tenho tempo para ficar buscando textos novos.** E acho que não precisa fazer isso, pois não é isso que vai determinar se os alunos vão passar ou não. **O importante é que os conteúdos estudados em sala estão aqui nesta proposta de avaliação.** [...] eu chamo isso de organização. (E. L. T10, 2007) – (grifo nosso)

E percebendo a firmeza na postura do sujeito, perguntamos a ele o que o levava a elaborar uma proposta de avaliação que apresentava somente questões que exigiam marcar (X) e porque a escolha de questões objetivas. O sujeito esclarece que

Como você sabe, **trabalho em três escolas e nos três períodos.** Daí, por ser mais fácil de corrigir. Olha! – (retira um gabarito da pasta e explica):

Gabarito usado na correção da avaliação do terceiro ano			
Questões	Resposta	Questões	Respostas
01	B	11	A
02	D	12	C
03	C	13	B
04	E	14	D
05	A	15	D
06	A	16	C
07	B	17	C
08	D	18	D
09	E	19	D
10	E	20	E

Tenho todas as respostas aqui, assim que eles terminam a prova, muitas vezes, na sala mesmo, uso este gabarito para fazer as correções. Como disse, **isso facilita meu trabalho, pois quando atendemos mais de uma escola, é impossível elaborar questões discursivas.** Não tenho tempo de ficar lendo questão por questão. Então, faço o gabarito e marco a letras que é a resposta correta. Daí, só vejo o número da questão e a letra que contém a resposta correta. (E. L. T11, 2007) – (grifo nosso)

As respostas de nosso sujeito são ricas de informações e nos permitem levantar sérios problemas que rondam o processo ensino-aprendizagem, hoje, em nossas escolas. Entre as questões possíveis de serem levantadas aqui, há

duas que gostaríamos de discutir: a questão da subjetividade nas tarefas avaliativas e o pouco tempo que a grande maioria dos profissionais da educação tem para dedicar a elaboração de instrumentos de avaliação mais eficazes.

A subjetividade e a objetividade são geralmente entendidas referindo-se à “forma de elaboração” das questões de um teste. No entanto, é pela correção, justamente, que as questões se caracterizam em objetivas ou subjetivas. Ou seja, elas são objetivas quando ao aluno se torna possível uma única resposta, por exemplo. A forma de correção pelo professor é objetiva, porque não lhe cabe interpretar se a resposta está certa ou errada, mas simplesmente procurar por resultados previamente determinados (gabaritos). Ao contrário, se as questões sugerem uma resposta pessoal do aluno, opiniões, considerações, dissertação sobre determinado assunto, então o professor terá de interpretar (subjetivamente) a resposta para considerá-la certa ou errada.

De fato, a subjetividade é inerente ao processo de elaboração de questões de tarefas em todos os graus de ensino. No momento em que o professor formula uma questão, seja oralmente ou por escrito, revela uma intenção pedagógica e uma relação com o educando, o que implica obrigatoriamente subjetividade. As questões elaboradas revelam o entendimento do professor sobre os assuntos, sua compreensão sobre as possibilidades dos alunos, sua visão de conhecimento. Ao fazê-las, ele seleciona temas que lhe parecem prioritários, o vocabulário utilizado é parte de sua vivência pessoal, a pergunta elaborada segue uma semântica própria. Isso significa que não há como isolar o sujeito que pergunta da pergunta que ele próprio faz. Ela é reveladora do indivíduo, do seu conhecimento a respeito dos fenômenos.

A subjetividade é inerente também à interpretação da questão pelo aluno. Não há mesmo como amarrar os comandos de forma a eliminar do processo os entendimentos próprios dos respondentes. Ocorrem aí significados diferentes atribuídos a termos utilizados, maior ou menor compreensão sobre os temas selecionados (hipóteses preliminarmente formuladas), experiência do aluno com determinadas ordens de exercícios, disposição para a realização da tarefa.

Não há como fugir, muito menos, da interpretação do professor no momento da correção. A prova disso é que certas pesquisas demonstram a variabilidade de escores obtidos quando mais de um professor corrige uma mesma questão dissertativa de um aluno ou sua produção textual. Mesmo em questões de marcar com (X) muito se teria a pensar sobre a escolha das alternativas pelos respondentes.

Mas por que os educadores estão tão preocupados em eliminar do processo corretivo a subjetividade? Na visão tradicional da avaliação, a classificação do aluno se dá a partir do processo corretivo. Ou seja, decorrente da contagem de acertos e erros em tarefas, atribui-se tradicionalmente médias finais aos alunos, classificando-os em aprovados ou reprovados em cada período letivo. Em nome da justiça da precisão, portanto, buscam os educadores elaborarem tarefas que evitem, o máximo possível, interpretações sobre as respostas dos alunos, evitando a variabilidade de escores decorrente do caráter subjetivo, que levaria o professor a cometer injustiças no momento de tomada de decisão final.

Nesse contexto, pretendemos alertar que, numa concepção mediadora de avaliação, a subjetividade inerente à elaboração e correção de tarefas avaliativas não é um problema, mas um elemento a trabalhar positivamente. Porque, sem tomar a tarefa como um momento terminal e, sim, como um elo de uma grande corrente, tantos os erros dos alunos como as dúvidas dos professores em interpretá-los, retornarão à sala de aula para serem discutidos por todos, elementos importantes e positivos na continuidade das ações desenvolvidas, de outras tarefas propostas. Nesse sentido, o momento de correção passa a existir como um momento de reflexão sobre as hipóteses que vierem sendo construídas pelo aluno e não para considerá-las como definitivamente certas ou erradas.

Tanto no Ensino Fundamental como no Médio, utilizam-se toda e qualquer tarefa realizada pelos estudantes com caráter de seleção à semelhança dos concursos vestibulares e outros. A escola não tem por objetivo a eliminação de candidatos como tais concursos e age como se tivesse tal finalidade. Quando a finalidade é seletiva, o instrumento de avaliação é constatativo, prova irrevogável. Mas as tarefas, na escola, deveriam ter o caráter problematizador e dialógico, momentos de troca de idéias entre

educadores e educandos na busca de um conhecimento gradativamente aprofundado.

Subjetividade? Interpretação do professor sobre os entendimentos dos alunos? Lutar contra isso? Não significa anular a própria ação educativa, reflexiva por princípio? A hipótese que defendemos é que se tarefas de aprendizagem forem consideradas como elementos de investigação do professor sobre o processo de construção do conhecimento, descobrir-se-ão como reformulá-las para serem adequadas a tal investigação, bem como desencadear-se-ão processos de revisão em relação a determinados conteúdos rotineiramente trabalhados pelos professores.

Nesse entendimento, podemos finalizar esta análise questionando sobre a ação de nosso sujeito na correção da avaliação: gabaritos do professor ou entendimentos do aluno? E nesse sentido, Hoffmann (2004, p. 55) contribui que:

Se ao aluno cabe apenas responder questões cujas respostas são sempre sugeridas pelo professor ou textos lidos, tais respostas não significarão uma reflexão e um entendimento próprio, não representarão desenvolvimento máximo possível do conhecimento. A forma de correção dos testes e tarefas de aprendizagem sugere ao aluno, desde cedo, se deve agir no sentido de contentar o examinador ou de expor suas próprias idéias.

A ação corretiva tradicional vem sugerindo aos alunos elaborar suas respostas como o professor espera que sejam elaboradas. Do ponto de vista do seu desenvolvimento, tornam-se absolutamente passivos diante de tais posturas autoritárias de correção dos professores. Dificilmente discutem com eles diante de uma resposta que considerem erroneamente retificada, de uma idéia que lhes pareça lógica e aprendem a decorar linha por linha o texto indicado. Ou, ao contrário, rebelam-se em silêncio, cumprindo as regras, para sobreviver ao sistema de controle.

O outro fator que as respostas de Lírio nos levam a refletir é a justificativa por parte do sujeito de que faz assim por falta de tempo, porque tem uma carga horária extensa e trabalha em três escolas e nos períodos

matutino, vespertino e noturno. Assim, queremos chamar atenção de nosso leitor para a justificativa do sujeito sobre sua ação: [...] trabalho em três escolas e nos três períodos. Não tenho tempo de ficar lendo questão por questão. [...]

Diante da realidade que vemos, podemos afirmar que estamos frente a um modelo de ensino fechado, acabado, livresco, no qual o conhecimento consiste no acúmulo de fatos e informações isoladas, imerso em simbolismos ou definições a serem memorizadas sem significado real, numa concepção de memória associacionista/emprirista, em que fatos são armazenados e quando necessários, recuperados.

Portanto, podemos concluir que a avaliação na perspectiva empirista não proporciona ao professor uma mudança de atitude, apenas traz em si a idéia de que o conhecimento é algo abstrato, separado do homem, que por estar pronto e acabado, professores e alunos nada podem fazer para modificá-lo. Assim, não seria um exagero afirmar que a concepção de avaliação predominante nas ações de Lírio é a da medida, com ênfase nos dados quantitativos e de testes padronizados para medir habilidades e aptidões dos alunos.

6.1.3 Discurso X Prática presentes nas ações dos professores

Novos tempos, novas demandas. Velhas práticas, velhas posturas. Este é o paradoxo que enfrentamos neste mundo globalizado, cheio de informações e de rápidas mudanças.

Vejamos, o ambiente familiar está mais flexível. Noções de limite e respeito viraram conceitos tênues. Convivemos com tatuagens, plásticas, piercings, músicas, festas, televisão, videogames, realyshows, chats; há menos repressão à sexualidade e às transgressões dos jovens. A realidade é virtual. Este é o mundo do educador do século XXI. Educador formado a partir de uma concepção pedagógica pautada em modelos do século XIX. Modelos estes, puramente técnicos, que treinavam as pessoas a pensarem apenas naquilo que já foi pensado. Historicamente, a escola foi criada como instância para transmitir às novas gerações o que sabíamos.

E a escola? Mesmo modelo das práticas e do discurso. O conhecimento é tratado como um dado isolado, sobreposto pelo acúmulo e repetição; alunos

uniformemente enfileirados, professores detentores do conhecimento; nas aulas, alunos absorvendo todas as informações transmitidas; esquemas de vigilância e punição, notas vermelhas para separar quem aprendeu e quem não aprendeu, medo da reprovação; ambiente hierarquizado. Com certeza, este não é mais o discurso nas práticas no cotidiano das inúmeras instituições Educacionais, públicas e privadas do nosso país. Este cenário é passado? Na sociedade que temos, é esta a escola que atende, que encanta? Onde se encaixa o discurso das inovações?

Nesse enfoque, Souza, (1997, p. 93) salienta:

Soluções do passado, em situações diferentes, podem se transformar em problemas. Não podemos nos basear somente em experiências passadas para resolver os problemas e sim observar as mudanças ao redor. Ficamos presos aos velhos hábitos que nos levaram ao sucesso e perdemos a oportunidade de evoluir.

Discurso X Práticas presentes nas ações dos professores. É este nosso objetivo ao trabalhar com esta categoria: tentar fazer uma análise dos discursos e das práticas dos professores que compõem esta pesquisa. E quais os motivos que nos leva a isso? Ao acompanhar os professores durante um bimestre, tivemos a oportunidade de conversar e observá-los nas ações de planejar e executar suas propostas de avaliação, com isso, percebemos que nem sempre a prática de alguns correspondia com o discurso levantado durante algumas conversas. Daí começamos a refletir sobre a questão: O que leva um profissional a ter discurso e práticas totalmente opostos? Quais seriam os motivos destes professores não levarem para a prática o discurso levantado por eles?

Nesse sentido, resolvemos analisar aqui o discurso desses profissionais e suas práticas, pois pensamos que seria importante tentar entender, se não responder, as indagações levantadas acima.

Por isso, estaremos usando algumas respostas das entrevistas realizadas para confrontar com a prática de cada professor. Faremos isso de forma individualizada.

> Rosa

A professora Rosa foi o sujeito que mais nos surpreendeu, pois tivemos a impressão, de início, estar frente a um profissional dinâmico, aberto, no entanto, através de nossas conversas e as ações que ela foi desenvolvendo, nos deparamos com outro profissional, característica que podemos confirmar com a seguinte análise.

Em uma de nossas conversas, perguntamos a Rosa se ela achava que a avaliação pode ser uma arma perigosa contra o aluno no processo ensino-aprendizagem, ela responde o seguinte:

*Sem sombra de dúvidas que sim. **A avaliação não deve ser vista como arma de domínio, mas como forma de libertação, de ajuda, de colaboração. Fui vítima de opressão no ato de avaliar e trago isso comigo até hoje.** Isso pode marcar profundamente o ser humano. Digo que a avaliação é uma faca de dois lados: serve para libertar e oprimir. [...]* (E. R. T14, 2007)
– (grifo nosso)

Vejamos que a professora apresenta um discurso contra a avaliação opressora, como arma de domínio em frente a turma; no entanto, dia 23 de abril de 2007, acompanhamos a Rosa na correção das avaliações aplicadas e aproveitamos o momento para perguntá-la o porque em aplicar uma avaliação individual e sem consulta. Vejamos o que ela responde:

***Eu sou totalmente contra aplicar avaliação em dupla ou em grupo.** Não faço isso jamais. No meu ponto de vista o professor que faz isso está incentivando os alunos a não estudarem. Se aplicando as avaliações individualmente eles não querem nada com nada, imagina em dupla ou em grupo. Aí é que eles não vão estudarem mesmo. **Ainda sou do tipo antigo: prova é feita sempre sozinho.**[...]*

*[...] **O aluno precisa demonstrar que aprendeu. Se eu permitir que eles façam em grupo, aqueles que não prestam atenção nas aulas brincam o tempo todo, não levam nada a sério, vão sair bem e aí é que não dou conta mesmo.** [...]*

[...] Se eles sabem que você vai deixar consultar, fazer de grupo, eles não prestam atenção nas aulas. E aí, meu amigo, as coisas ficam feias mesmo. [...]

[...] E na escola, uma das coisas que ainda botam medo nos alunos é a hora da avaliação. Se eles percebem que você vai facilitar, não vão fazer nada mesmo. [...] (E. R. T15, 2007) – (grifo nosso)

Ficamos preocupados com tais colocações, até mesmo porque até o presente momento a professora havia demonstrado um outro olhar sobre o processo de avaliação. Decorrente disso, recorreremos às palavras de Luckesi, (1999, p. 89), quando afirma:

Os professores utilizam as provas como instrumentos de ameaça e tortura prévia dos alunos, **protestando ser um elemento motivador da aprendizagem** – (grifo nosso). Quando o professor sente que seu trabalho não está surtindo o efeito esperado, anuncia aos seus alunos: “Estudem! Caso contrário, vocês poderão se dar mal no dia da prova”. Quando observa que os alunos estão indisciplinados, é comum o uso da expressão: “Fiquem quietos! Prestem atenção! O dia da prova vem aí e vocês verão o que vai acontecer”. Ou, então ocorre um terrorismo homeopático. A cada dia o professor vai anunciando uma pequena ameaça. – (grifo nosso)

Sob essa ótica, podemos perceber que essas e outras atitudes, são comuns no cotidiano da escola. Elas demonstram o quanto o professor utiliza-se das avaliações como um fator negativo de motivação. E com isso, esquecem que o estudante deverá se dedicar aos estudos não porque os conteúdos sejam importantes, significativos e prazerosos de serem aprendidos, mas sim, porque estão ameaçados por uma avaliação. O medo os levará a estudar. O que vemos é o uso da avaliação da aprendizagem como disciplinamento social dos alunos. A utilização das provas como ameaça aos alunos, por si, não tem nada a ver com o significado dos conteúdos escolares, mas sim, com a disciplina social dos educando, sob a égide do medo.

E sabemos que o medo é um fator importante no processo de controle social. Internalizado, é um excelente freio às ações que são supostamente

indesejáveis. Daí, o Estado, a Igreja, a família e a escola utilizarem-se dele de forma exacerbada. O medo gera a submissão forçada e habitua o indivíduo a viver sob sua égide.

Decorrente disso, afirmamos que o atual exercício da avaliação escolar não está sendo efetuado gratuitamente. Está a serviço de uma pedagogia, que nada mais é do que uma concepção teórica da educação, que, por sua vez, traduz uma concepção teórica da sociedade.

Nesse sentido, podemos afirmar que uma postura como essa não se dá por acaso. Tais práticas já estavam inscritas nas pedagogias dos séculos XVI e XVII, no processo de emergência e cristalização da sociedade burguesa e perduram ainda hoje, como podemos comprovar com a ação da professora.

Segundo Luckesi, (1999, p. 23) esta pedagogia pode apontar grandes conseqüências. Lembremos três delas:

...pedagogicamente, ela centraliza a atenção nos exames; não auxilia a aprendizagem dos estudantes;

...psicologicamente, é útil para desenvolver personalidades submissas; e

...sociologicamente, a avaliação da aprendizagem, utilizada de forma fetichizada, é bastante útil para os processos de seletividade social.

Podemos observar o descompasso que há entre discurso e prática nas ações de Rosa, pois em primeiro momento ela afirma que a avaliação não pode ser um meio de coerção, porém é exatamente isso que ela executa em sua prática.

Nesse entendimento, Hoffmann (1988, p. 13) nos diz que:

A prática avaliativa do professor reproduz e (assim) revela fortemente suas vivências como estudante e como educador. Suas perguntas e respostas, seus exemplos de situações, seus “casos” expressam princípios e metodologias de uma avaliação estática e frenadora, de caráter classificatório e fundamentalmente sentencioso.

Podemos confirmar esta situação explícita no quadro a seguir:

QUADRO IV

Discurso	Prática
<p><i>[...] A avaliação não deve ser vista como arma de domínio, mas como forma de libertação, de ajuda, de colaboração. Fui vítima de opressão no ato de avaliar e trago isso comigo até hoje. Isso pode marcar profundamente o ser humano. Digo que a avaliação é uma faca de dois lados: serve para libertar e oprimir. [...]</i></p>	<p><i>Eu sou totalmente contra aplicar avaliação em dupla ou em grupo. Não faço isso jamais. No meu ponto de vista o professor que faz isso está incentivando os alunos a não estudarem. Se aplicando as avaliações individualmente eles não querem nada com nada, imagina em dupla ou em grupo. Aí é que eles não vão estudarem mesmo. Ainda sou do tipo antigo: prova é feita sempre sozinho.[...]</i></p> <p><i>[...] O aluno precisa demonstrar que aprendeu.</i></p> <p><i>[...] E na escola, uma das coisas que ainda bota medo nos alunos é a hora da avaliação. Se eles percebem que você vai facilitar, não vão fazer nada mesmo. [...]</i></p>

Fonte: (E. R. T. 15, 2007)

Nesse sentido, queremos levantar uma questão muito importante: **a mudança de postura**. E em nosso ponto de vista, para mudar a avaliação não basta articular um discurso novo; não adianta ter uma nova concepção e continuar com práticas arcaicas. O que altera a realidade é a ação e não as elucubrações mentais; é através de sua atividade que o sujeito deixa sua marca no mundo. Isto é claro e até relativamente bem aceito entre os educadores. No entanto, a recíproca também é verdadeira: não adianta ter uma prática nova marcada pelo espírito velho; assim, de que vale trabalhar com parecer descritivo ao invés de nota, se o parecer também é alterado tanto da concepção quanto da prática.

Acreditamos que a mudança da concepção e da prática não se dará nos isolando do cotidiano para dedicarmo-nos exclusivamente ao estudo, ou deixando de lado as teorias e mergulhando de cabeça na prática; estes caminhos são equivocados por romperem à unidade dialética entre ação e reflexão.

Em função dos condicionamentos, a alteração da prática não se dará de uma vez; mas, para não ficarmos em meras abstrações, novas práticas concretas são necessárias! Cabe elaborar um conjunto de propostas para começar a mudança. Chega um momento em que a reflexão perde seu vigor e fertilidade se não dermos um salto, se não fizermos uma ruptura, indo para a prática, mesmo que inicialmente de forma mimética (mas por adesão e não por imposição, para ter um caráter educativo para o sujeito).

Assim, é necessário, portanto, mudar tanto a concepção quanto a prática, o que significa, por um processo de aproximações sucessivas, construir a práxis transformadora. A práxis, enquanto atividade específica do ser humano é esta articulação viva entre ação e reflexão; é a ação informada pela reflexão (conhecimento, fins, estratégias) e reflexão desafiada pela ação (com todo seu enraizamento histórico-social. Trata-se de duas modalidades de atividades, que não podem ser fundidas, mas que também não devem ser isoladas, sob pena de cairmos na abstração estéril (verbalismo) ou na ação cega (ativismo). O campo de articulação da ação e da reflexão é justamente o esforço de transformação da realidade.

> Lírio

A prática de Lírio não foi surpresa durante nossa pesquisa, pois diferente da professora Rosa, ele sempre foi muito claro em suas observações, porém, em alguns momentos tentou amenizar essas idéias, talvez pelo fato de saber que estávamos realizando uma pesquisa que trazia como tema a avaliação.

Por solicitação do professor, acompanhamos, também, o trabalho da leitura da obra “Iracema” do escritor brasileiro José de Alencar. Esta obra pertence ao movimento Romântico da Literatura Brasileira e é estudada no segundo ano do Ensino Médio. A leitura desta obra foi solicitada no início do ano letivo e sua indicação partiu do professor, sendo que toda a turma teria que ler a mesma obra. Para elaboração da proposta de avaliação, Lírio serviu-se do encarte que a obra oferece para ao professor. Todas as questões foram de marcar com (X) a sala resolveu a mesma proposta.

A respeito disso, perguntamos ao sujeito o porquê de cobrar a leitura de uma obra literária por meio de uma proposta de avaliação com questões que só exigiam, novamente, a marcação do (X). Lírio esclarece que:

*Primeiro porque assim eu consigo atingir toda a turma e vejo se todos tiveram a preocupação em ler o livro indicado. **Se você solicita a leitura de uma determinada obra e não diz que vai aplicar uma avaliação, eles acabam não lendo mesmo.** E como diz que o professor precisa avaliar de diversas formas, essa é uma das formas que pratico a avaliação com minhas turmas. E sabemos que a leitura é essencial no ensino de Português, por isso sempre solicito leituras aos meus alunos. Com isso, eu uso as obras literárias para exigir as leituras durante o ano. (E. L. T12, 2007) – (grifo nosso)*

Diante da afirmação do professor, questionamos se a proposta auxiliou na verificação da aprendizagem dos alunos e qual a reflexão que ele fazia dos resultados alcançados. Lírio responde que:

*De quem leu a obra, sim, mas quem não leu aí fica difícil. Como avaliar um conhecimento que ele não adquiriu? E o grande problema da educação, hoje, no Brasil, é exatamente esse: **os alunos não querem aprender.** Eles estão aqui em busca de outras atividades que a escola não é obrigada a oferecer. (E. L. T11, 2007) – (grifo nosso)*

Pedimos a ele que explicasse quais eram as atividades que estes alunos buscavam. O professor esclarece que:

*Um grupo de alunos, que não é a minoria, não enxergam a escola como um espaço de aprendizagem, apenas está aqui para passar o tempo e deixar a vida passar. [...] **Apresentam grandes dificuldades de aprendizagens e qualquer atividade que você propõe a eles não apresentam nenhum interesse.** E quando se fala em leitura, aí que a coisa é pior. [...] (E. L. T12, 2007) – (grifo nosso)*

E diante da realidade que o professor levantava, indagamos a ele sobre os resultados que o instrumento ofereceu e se ele estava satisfeito. Lírio responde:

*Olha, isso é relativo. Fico feliz quando vejo que alguns se preocuparam em buscar a obra indicada, ler e se preparar para este momento; mas também fico triste com aqueles alunos que nem se preocuparam em tentar fazer sua leitura. Nesse caso **não posso fazer nada, pois minha obrigação enquanto professor é propor, mas se o aluno não quer nada, o que posso fazer a não ser reprovar este aluno? Aliás, eu não, pois é o próprio aluno que se auto-reprova.** Mas precisamos aprender a lidar com essa realidade na escola, pois isso é rotina. O próprio aluno acaba se excluindo e ficando para trás. (E. L. T13, 2007) – (grifo nosso)*

As colocações do professor são assustadoras e preocupantes, pois a condição existencial do aluno é um dado de realidade. De início, provavelmente o professor não tem condições de mudá-la. Mas, com certeza, pode mudar a forma de se relacionar com o aluno, trabalhar de uma maneira mais adequada, para que a escola faça bem sua parte (e não seja mais um problema...), o que abrirá possibilidade de crescimento, de construção de uma auto-imagem mais positiva e de um relacionamento produtivo com os desafios tão precocemente colocados em sua vida.

Sob essa ótica, Vasconcellos (2006, p. 87) esclarece:

[...] não temos meios de mudar a presente condição de vida do aluno, podemos ajudá-lo a mudar a compreensão que tem da sua realidade; podemos combater a pobreza política, que é profundamente perniciosa, já que faz, por exemplo, com que o pobre não se reconheça como ser concreto: é excluído, padece, mas não compreende as raízes da exclusão.

Nesse sentido, a primeira questão que podemos colocar é a seguinte: até que ponto estes alunos têm problemas? O aluno está difícil; mas está ali! É um ser concreto; é nosso aluno. O que vamos fazer? Expulsá-lo? Mandá-lo para onde? O que quer o professor? Se não foi formado para enfrentar esta

realidade, se não tem condições de trabalho, a “culpa” não é dele (professor), mas muito menos do aluno!

Enfim, o que podemos fazer a não ser assumir a realidade? São estes alunos que temos, é esta a realidade, é este o ponto de partida para a transformação. A situação do professor, com muita frequência, está difícil; mas se internamente fecha a possibilidade, se já não acredita que o aluno possa aprender se já não tenta, com certeza ficará mais difícil ainda, tanto para ele quanto para o aluno. Esperar pouco do outro é uma forma de profundo desrespeito! O professor não pode desistir do aluno.

> Hortência

No dia 05 do mês de abril de 2007, acompanhamos nosso sujeito na aplicação do instrumento de avaliação para a turma do 2º ano B e observamos uma ação importante no momento da aplicação. A professora entra na sala de aula, cumprimenta os alunos e solicita que se organizem em fila. Em seguida, distribui as provas e pede para que os alunos não respondam a questão de número três. A turma corresponde ao pedido da professora e deixa a referida questão por último. Quando todos já haviam trabalhado com as outras questões, a professora orienta os alunos que respondam a questão de número três em folha a parte e com consulta ao conteúdo discutido nos seminários realizados por eles. Os alunos, silenciosamente, pegam suas anotações e começam a fazer o que foi solicitado.

Assim, ao encerrar a aplicação deste instrumento de avaliação, acompanhamos a professora até a sala dos professores e resolvemos que nos reuniríamos novamente no próximo dia, isto é, 06 de abril de 2007, para a correção da prova. E desta forma fizemos. Reunimos na sala dos professores na data e dia marcados para que Hortência realizasse a correção da avaliação. Após a correção de todas as provas e, em especial, a questão de número três, percebemos que a tarde já havia passado e, então, em comum acordo, marcamos um novo encontro para discutirmos o resultado da avaliação. A professora disse que seria muito bom reunirmos no sábado, às 16 horas, em sua própria casa, e neste dia, lá estávamos para dialogarmos sobre os resultados obtidos.

Nossa conversa teve um início descontraído, pois dizemos a Hortência que ela havia feito algo que chamou nossa atenção, sorrindo ela indagou: - “(risos) Meu Deus! O que devo ter feito que chamou sua atenção?” – Explicamos que não precisava espanto e esclarecemos o que nos chamou atenção: o fato dela ter solicitado à turma, na hora da aplicação da avaliação, deixar a questão de número três para o final e ter autorizado que eles usassem o material estudado para trabalhar a referida questão. O sujeito justificou sua postura, dizendo:

*Olha, devo confessar que não foi uma decisão planejada, mas tomada na hora da aplicação. Vi que se autorizasse os alunos fazerem a consulta como aconteceu, poderia estar reforçando a aprendizagem da matéria. Agora, depois do ocorrido, posso dizer que tomei a decisão certa, pois **o conteúdo não oferecia de maneira alguma as respostas prontas**, pois a questão foi elaborada de maneira que **exigia do aluno reflexão** sobre o que foi discutido. Por este motivo vejo que tomei a decisão certa. E é engraçado o que acabei fazendo, pois **essa decisão minha sempre foi motivo de farrá para alguns colegas que acham que facilito demais as coisas**. Quero pedir desculpas pra você pelo que vou fazer agora, mas acho que com a abertura que você tem dado a mim, não vou cometer nenhuma falta de ética. Quero fazer um desabafo. (E. H. T14, 2007) – (grifo nosso)*

Neste momento perguntamos ao sujeito se poderíamos registrar o desabafo dela e ela respondeu que sim. Assim, a professora diz:

*Em vários momentos fico indignada com algumas posições aqui na escola, porque, em alguns momentos, há colegas que dizem que facilito demais para os alunos tirarem boas notas e até **colocam em jogo minha integridade profissional** com certas piadinhas. Porém, não vejo as coisas por este ângulo. Acho que não é questão de facilitar, apenas procuro não ser tão radical em minhas ações frente aos alunos. Ser autoritário, mas não ter o respeito dos alunos é coisa que jamais desejei. **Preciso ser amiga, companheira, interessar pelos problemas deles e viver, junto com eles, essas dificuldades que eles às vezes nos confiam**. Estar junto, caminhando, acertando e errando, **construindo** e, às vezes, **reconstruindo** alguns conceitos. Mas antes de ser professor, ser gente. Sem querer ser prepotente, acho que eles aprendem de verdade, conseguem construir seus saberes, criar suas idéias. Por isso, acredito que facilitar a aprendizagem do aluno é diferente de facilitar a tira notas. Uma coisa não tem ligação com a outra. São duas ações bem diferentes. No final de bimestre então é um horror. **A secretaria***

apressando a entrega de notas e dizendo: olhem os diários do professor tal, impecáveis. Não há erros. Entrega em dias. É um profissional exemplar. Aí me pergunto: Será mesmo? **Como anda a aprendizagem dos alunos dele?** O que é ser exemplo, hoje, na educação? **Aplicar um teste e uma prova de marcar com (X) porque é mais fácil de corrigir é ser motivo de exemplo?** Adotar a mesma obra literária para duas ou mais salas e solicitar que os alunos façam a leitura para uma prova é ser exemplo de profissional? Não participar da vida dos alunos, de seus problemas é exemplar? Gostaria muito que essas pessoas refletissem sobre isso. Não acho justo que a escola adote esta postura para valorar seus profissionais. Não acho justo, também, ser vista como facilitadora de notas. Facilito, sim, a aprendizagem do aluno, incentivando-o a ler todo tipo de leitura e não somente àquela que eu escolho? Compreendo o aluno que reside na zona rural, ajuda os pais nas lidas da fazenda, saem de casa às 8 horas da manhã para vir estudar e nem sempre tem tempo de alimentar direito. Penso nesse aluno não como um objeto, mas como gente que se apresenta cheio de incertezas e dúvidas sobre a vida. Vivo com esse aluno que antes de um professor necessita de um amigo para ouvi-lo. Não somos máquinas. Precisamos de carinho, afeto, atenção. O processo de aprender não pode ser uma ação desvinculada da vida, dos acontecimentos do cotidiano. É preciso levar isso em conta. Nossa! Desculpe-me, mas acho que extrapolei, né? Mas achei que você pudesse me ouvir sem me julgar. Peço desculpas, mesmo, Adair, mas estava precisando de ouvidos como os seus. Quem sabe esse chororó todo não sirva para alguma coisa em sua dissertação. (E. H. T15, 2007) – (grifo nosso)

Diante dessa situação ficamos a pensar de que maneira poderíamos aproveitar a denúncia que a professora fez, pois não gostaríamos de perder a oportunidade de questionar as posturas que, em muitos casos, a escola assume. Seria viável levantar tal questionamento em nossa pesquisa? Correríamos o risco de sair do foco de nossa proposta? Concluimos que não, pois de uma maneira ou de outra essa realidade detectada pode acabar influenciando as ações de alguns profissionais que vivem situações parecidas. Nesse sentido, voltamos a uma questão já levantada: Por que é tão difícil mudar a prática avaliativa? Para tentarmos responder tal questão, recorreremos a Vasconcellos, (2003, p. 13), que explica:

Fazendo um balanço geral das dificuldades observadas para a mudança da avaliação, consideramos que a idéia de Comênio

(1952-1670) de certo gênio maligno (1985-160) não é de toda descartável. Parece que o que tem maior força na prática da escola são coisas que não estão escritas em lugar algum (currículo oculto – Ex.: selecionar os aptos, premiar os bons, preparar para os exames, cumprir o programa, ter domínio de classe, agradar aos pais, ter o domínio da gramática e da matemática como sinal de “espírito elevado”, entender que ser bom professor é ser temido pela classe, etc.), quase que uma espécie de tradição pedagógica, de origem milenar, disseminada em costumes, rituais, discursos, formas de organização; dá-se a impressão que isto determina mais a prática do que as infindáveis elucidações teóricas já feitas.

Nessa perspectiva de entendimento, a indicação da necessidade de mudança nos remete à necessidade de envolvimento dos sujeitos com tal processo; para haver mudança é preciso compromisso com uma causa, que pede a reflexão, a elaboração teórica, quanto à disposição afetiva, o querer. Mas, tão logo emerge esta compreensão, vem também a ponderação de que a mudança não depende apenas do indivíduo, dado que os sujeitos vivem em contextos históricos que limitam suas ações em vários aspectos. Se não levarmos em conta a resistência do real e o enraizamento das idéias e dos querereres dos indivíduos, tudo se passaria como se a mudança dependesse de um simples e livre ato de vontade. Como se o sujeito pudesse fazer tudo aquilo que quisesse que soubesse que faz e que decidisse conscientemente. Ora, não há dúvida que existe todo um campo da ação que passa por aí e neste campo o sujeito é responsabilizado, é chamado à ética. Todavia, há coisas que o indivíduo faz e não se dá conta, ou que não é bem aquilo que queria fazer.

Nesse caso a questão da mudança ficaria assim tranqüilamente resolvida: bastaria o professor querer; tudo se resumiria à esfera do indivíduo, das suas teorias, habilidades e valores. Se, ao contrário, autonomizarmos o contexto histórico, tudo se passaria como se ele (o contexto) reinasse absoluto, independentemente da vontade dos indivíduos que o constituem, que seriam meros reflexos do meio. Aqui também o problema da mudança estaria facilmente resolvido: simplesmente não seria possível ou a única mudança seria aquela decorrente do próprio fluxo do contexto, diante do qual o indivíduo nada poderia fazer, já que “forças maiores” estariam a atuar.

Assim, estamos diante de diferentes, e extremadas, possibilidades de abordagem da realidade. Muito sinteticamente, diríamos que, de um ponto de vista idealista, voluntarista, o problema estaria na falta de vontade, na ausência de compromisso, na resistência passiva dos agentes educacionais, posto que sejam desconsideradas as bases objetivas da existência. Já numa visão determinista mecanicista, o problema todo residiria na estrutura, no sistema, que determinaria – de forma direta (divisão social do trabalho, salário, aparelho jurídico ou policial, etc.) ou através de seus produtos simbólicos (ideologia, cultura dominante, etc.) – inexoravelmente a ação dos indivíduos.

O desafio que temos é o de assumir uma posição dialética, onde consideramos o sujeito concreto, portanto, síntese de múltiplas relações, num contexto também concreto. Ora, reconhecer a concretude do real implica reconhecer que a ação humana consciente e voluntária, embora possível, é condicionada, qual seja, não fazemos só o que pensamos e desejamos, e o nosso próprio pensar e desejar é influenciado pelas relações que estabelecemos com o meio. Logo, os condicionamentos da prática do sujeito são decorrentes tanto da dimensão objetiva quanto da subjetiva, sendo que uma exige a outra, uma tende a negar a outra, e neste movimento se superam, propiciando avanços históricos.

Assim sendo, entendemos que as dificuldades ou resistências à mudança advêm do fato de a prática da avaliação dar-se em determinadas condições objetivas e estar vinculada, ainda que de maneira não consciente, a valores, representações, crenças, superstições, imaginário, mitos, conceitos, história de vida, desejos, tecnicidades, concepção de humanidade, de sociedade, concepções estas incorporadas em rituais sociais de origem remota, de tal forma que se apresentam hoje como naturais.

Em outras palavras, quem desencadeará a prática de mudança será o sujeito (individual e/ou, sobretudo, coletivo); ocorre que esta mudança acontecerá no contexto concreto das condições objetivas dadas; além disto, o próprio sujeito é plasmado neste meio, sendo, por isto, por ele condicionado. Por outro lado, o meio remoto, através do intrincado jogo de suas intencionalidades, nele intervieram.

Dessa forma, é fundamental que fique patente que sempre há um espaço de autonomia relativa de uma instância em relação à outra (embora em

inúmeras situações, em proporções muito diferentes), o que permite transformações em torno de uma continuidade; do contrário, a história simplesmente não existiria, já que o que teríamos seria a eterna reprodução do mesmo (no caso da prevalência absoluta do meio) ou episódios totalmente desbaratados (quando da prevalência absoluta do indivíduo). O que queremos explicar é a indissociável unidade (contraditória) entre as condições objetivas e subjetivas da existência.

Assim, ao longo da sua história, a humanidade, a partir de um processo básico da consciência que é a necessidade de atribuir sentido, foi construindo justificativas para aquilo que fazia; muitos foram os construtos elaborados, desde nossos antepassados caçadores-coletores, como explicação dos motivos de sua atividade: a natureza, Deus(es), as idéias, à vontade, a imitação, o hábito, a magia, o instinto, a busca da sobrevivência, o poder, a norma, o estado, a base material, a ideologia, o inconsciente, a sexualidade, o imaginário, a instituição, a linguagem, o discurso, a cultura, etc. Numa perspectiva de complexidade, para avançar na mudança é preciso um esforço na direção da tomada de consciência dos diversos condicionamentos, tanto no campo objetivo quanto no subjetivo, a fim de enfrentá-los.

Vejamos o que a professora Hortência diz quando indagada sobre sua concepção de avaliação:

*Nossa! A avaliação é o remo do barco que uso para fazer meu percurso. É ela que pode me mostrar como estou neste caminho, como estou indo e se os alunos estão conseguindo assimilar o que estou oferecendo. Como posso verificar tudo isso sem usar a avaliação? É a avaliação que me dá essa possibilidade. **Através dos resultados que ela oferece é que posso verificar como anta tanto o meu trabalho como o desenvolvimento de meu aluno.** (E. H. T16, 2007) – (grifo nosso)*

E em um outro momento, quando perguntamos se ela estava satisfeita com os resultados e se era o que esperava, a professora esclarece:

Não estou satisfeita, porque ainda fico angustiada com tudo isso. Notas, médias, isso ainda me deixa muito triste. Esse negócio de determinar aproveitamento do aluno, aplicar notas, comigo isso

*ainda não está muito claro. Fico preocupada se estou no caminho certo, se estou sendo correta, justa. Pra falar a verdade a ação de avaliar ainda é um bicho papão pra mim. Quem sabe um dia tudo isso não melhora, né? (Hortência)
Não foi o que eu esperava e planejei. Ainda **tenho alguns alunos que não conseguiram obter um bom aproveitamento e aí fico pensando em que eu poderia ajudá-los**. Sempre acho que meus alunos podem ir mais além, que podem melhorar mais. Acho que é por que sofro muito com esse processo [...] (E. H. T17, 2007) – (grifo nosso)*

Neste sentido, queremos chamar atenção do leitor para a descrição que fizemos de Hortência que apesar de trabalhar a disciplina de Língua Portuguesa há alguns anos, ainda não tem qualificação para a docência. Porém, o que podemos notar na postura que a professora tem é de um profissional preocupado com o processo, insatisfeito e receoso em errar. E isso não é derivado da falta de qualificação, pois podemos notar que teoria e práticas andam bem próximas nas ações da professora. Não há um descompasso entre teoria e prática no trabalho desenvolvido por ela. Como afirma Hoffmann, (2000, p. 71); "...um dos maiores perigos em avaliação não são as incertezas que os professores apresentam, mas as certezas...".

Portanto, podemos afirmar com convicção que a opção que Hortência faz é de uma educação libertadora e que não permite a acomodação ou a simples acusação e o cruzar de braços. Como os profetas, temos o dever de denunciar, mas também anunciar, buscar alternativas, mesmo que limitadas num primeiro momento. Assim é que é necessário colocar a avaliação em questão, para poder transformá-la.

> Margarida

Formada em Pedagogia e Letras, iniciou sua docência com 32 anos e trabalha a disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, 8º e 9º anos no Colégio Estadual Dr. Pedro Ludovico Teixeira.

Margarida representa o modelo de professor preocupado com o desenvolver das atividades, sempre aberta às sugestões, propostas que chegam até ela. Está sempre em busca do acerto, do fazer bem feito e acima de tudo, priorizando a ética e a tranquilidade no espaço de trabalho.

O primeiro contato que tivemos com ela, nos pareceu totalmente insegura, receosa e fragilizada; porém, com o passar do tempo, percebemos um ser humano totalmente forte, apesar de sua simplicidade. Na primeira entrevista que fizemos com os professores, onde perguntamos o que eles entendiam por avaliação da aprendizagem, Margarida responde que avaliação da aprendizagem:

[...] é a valorização do todo: antes, durante e depois. É preciso não ficar tão somente nos conteúdos aplicados, mas valorizar o que o aluno conseguiu aprender, sua evolução enquanto ser humano, o seu desenvolvimento intelectual, social e culturalmente falando. (E. M. T12, 2007)

Outro momento que podemos observar na postura de Margarida é quando indagamos se o trabalho desenvolvido por ela e seus alunos – (o trabalho sobre a leitura da obra “Conto Folclórico”, de Patrícia Engel Secco) havia correspondido ao planejado e se o resultado tinha sido satisfatório. A professora responde que:

*Você teve a oportunidade de me acompanhar todos esses dias e percebeu como a turma desenvolveu cada atividade proposta. Nós dois **podemos observar que a aprendizagem desses meninos aconteceu**. Não concorda comigo? – (pergunta para o pesquisador). Então é isso que venho discutindo com **a escola, a escolha dos instrumentos que vão propiciar a aprendizagem de nossos alunos**. (E. M. T13, 2007) – (grifo nosso)*

*...sou muito preocupada com a aprendizagem de meu aluno. **Vivo me questionando sobre o valor dos conteúdos que faço escolha [...]** (E. M. T14, 2007) – (grifo nosso)*

...vejo que o professor pode mudar as coisas, fazer diferente, refletindo sobre sua postura, seu trabalho, sua trajetória. E a ação de avaliar me dá essa condição de tentar entender onde estou, como estou e como posso melhorar. Não defendo a abolição da avaliação [...] (E. M. T15, 2007) – (grifo nosso)

E quando questionada se o trabalho desenvolvido havia dado margem para avaliar a aprendizagem da turma, ela responde que:

[...] O crescimento, amadurecimento, participação, criatividade foram elementos essenciais no desenvolvimento desta proposta.

[...] nos debates realizados, nas apresentações a oralidade, a escrita foram muito bem trabalhadas. Se não valorar isso não sou justa com a turma. Foram excelentes! E posso afirmar que avaliação da aprendizagem é isso: estar atento aos avanços dos alunos, observar o desenvolvimento, o ponto em que chegaram à sala de aula e onde se encontram, no momento. (E. M. T16, 2007) – (grifo nosso)

Nesse sentido, podemos observar que o discurso da professora se faz presente na prática. Aquilo que ela defende em suas colocações é exatamente o que pratica. Há uma aproximação muito grande do que ela pensa com o trabalho que desenvolve. Assim, o que podemos notar em Margarida é um exercício de autocrítica, pois ela se auto-observa, analisa sua prática, procura ganhar lucidez, se conhecer melhor. Esse é o sentido radical da avaliação, a função crítica por excelência.

Quando o sujeito não faz auto-avaliação, significa implicitamente assumir que é perfeito, que não tem falhas (mesmo que nunca admita tal visão): a falha só pode estar no aluno, nos pais, na escola ou no governo. Quando fica fora da avaliação, o indivíduo está se colocando para além do bem e do mal, como um semideus. Nada saber e crer que se sabe; temo que aí esteja a causa de todos os erros aos quais o pensamento de todos está sujeito (Platão, Sofista, 229c).

Pesa sobre os ombros do professor a idéia de que não pode errar: “Professor sabe tudo” ou “Professor nunca erra” – é uma espécie de máxima do inconsciente coletivo. Acabamos assumindo um pouco esta imagem de super-heróis; nos colocando como se tivéssemos respostas para tudo; daí, quando confrontamo-nos com uma situação mais difícil, ficamos desarvorados e tendemos a usar nossa autoridade para calar o outro.

A maneira que o professor aprendeu e incorporou de se relacionar com os seus erros é um grande obstáculo, que interfere na maneira dele se

posicionar em relação aos erros dos alunos: a idéia de erro associada ao pecado, ao castigo (cf. Luckesi, 1999).

Por isso, a atitude de Margarida de se auto-avaliar é fundamental, pois dá a ela a humildade positiva (não de resignação) e a auto-avaliação, com certeza, deve ajudá-la a rastrear seu desempenho profissional. Nesse sentido, aprender a rir dos próprios erros é uma arte: trabalhá-los como erros construtivos. Quem tem medo absoluto de errar, nunca vive nada que de fato valha a pena. Podemos encerrar esta etapa de análises deixando um recado especial aos nossos leitores: “Quem tem ouvido para ouvir, ouça...”.

O próximo capítulo recebe o título de **O Olhar dos sujeitos sobre a avaliação dos alunos: côncavo e convexo** e faremos algumas considerações sobre o olhar dos sujeitos sobre os resultados finais da avaliação da aprendizagem.

7 O OLHAR DOS SUJEITOS SOBRE A AVALIAÇÃO DOS ALUNOS

No princípio era o caos. Um dia, o professor descobriu que podia mandar o aluno para fora da sala de aula, que a instituição cuidava de ameaçá-lo com a expulsão. Mais tarde um pouco, descobriu que tinha em mãos uma arma muito mais poderosa: a nota. Começa a usá-la, então, para conseguir a ordem nos caos. O caos se fez cosmos, o maldito cosmos da nota [...]

(Vasconcellos, 1989)

Ao finalizar os trabalhos deste período e com os resultados (médias bimestrais) em mãos (anexos 10), marcamos um último contato com nossos sujeitos e esta entrevista aconteceu nas escolas onde os sujeitos trabalham, no dia 13 de abril de 2007, nos seguintes horários: Rosa – às 8 horas e 15 minutos na Escola Municipal Professor Mariano de Santos Olombrada; Margarida – às 10 horas, no Colégio Estadual Dr. Pedro Ludovico Teixeira; Hortência – às 13 horas e 30 minutos e Lírio – às 14 horas e 30 minutos, ambos no Colégio Estadual D. Pedro II.

Desta entrevista, escolhemos três perguntas para encerrarmos nossa análise dos dados. A primeira questão a ser levantada foi se depois de todo o caminho percorrido os sujeitos se sentiam satisfeitos com os resultados apresentados. Vejamos o que cada um responde:

Eu diria que sim. É claro que há muito que melhorar, mas sinto que não estou tão perdida, não. [...] (E. R. T16, 2007)

Não, porque ainda fico angustiada com o final de bimestre. Notas, médias, isso ainda me deixa muito triste. [...] Fico preocupada se estou no caminho certo, se estou sendo correta, justa. [...] avaliar ainda é um bicho papão. (E. H. T18, 2007)

Estou sim, pois fiz o melhor. Lancei mãos de várias propostas de avaliação, mas nem todos os alunos quiseram cumprir suas tarefas. Neste sentido não posso fazer nada. Como você sabe, não somos salvadores da pátria. [...] (E. L. T13, 2007)

Ai meu Deus! Se eu estou satisfeita? Será que posso ficar satisfeita com a realidade que tenho, Adair? (risos) [...] As vezes me sinto satisfeita, sim... [...] a única certeza que tenho é que final de bimestre pra mim é muito desgastante. Muito nervosismo, preocupação. (E. M. T17, 2007)

Frente à explicação do sujeito Margarida, resolvemos pedir uma justificativa do motivo de tanto sofrer no momento de praticar a avaliação e perguntamos se ela sempre ficava assim, apreensiva e nervosa em ter que avaliar. Ela explica que:

[...] Não gosto de avaliar. Se houvesse outra maneira de chegar a essas benditas notas, bem que eu gostaria. Detesto julgar meus alunos [...] E o pior é que em vários casos me sinto uma bruxa má. [...] (E. M. T18, 2007)

Desse modo, para abrir uma discussão sobre os posicionamentos de nossos professores, podemos recorrer a Hoffmann (2004, p. 23), quando diz:

Configura-se a avaliação educacional, a meu ver, em mito e desafio. O mito é decorrente de sua história que vem perpetuando os fantasmas do controle e do autoritarismo há muitas gerações. A desmistificação, por outro lado, ultrapassa o desvelamento dessa história e a análise dos pressupostos teóricos que fundamentam a avaliação até então. Parece-me necessário desestabilizar práticas rotineiras e automatizadas a partir de uma tomada de consciência coletiva sobre o significado dessa prática. E esse é um desafio que se tem enfrentar! O maior dentre os desafios é ampliar-se o universo dos educadores preocupados com o fenômeno avaliação, estender-se a discussão do interior das escolas a toda a sociedade, pois, considerando-se que o mito da avaliação é decorrente da sua histórica feição autoritária, é preciso descaracterizá-la dessa feição pensando nas futuras gerações.

Nesse sentido, a nosso ver, o tema avaliação configura-se gradativamente mais problemático na educação na medida em que se amplia a

contradição entre discurso e a prática dos educadores. Embora os professores ainda relacionem estreitamente a ação avaliativa a uma prática de provas finais e atribuições de graus classificatórios (coerente a uma concepção sentenciva), criticam eles mesmos o significado dessa prática nas respostas dadas. Assim, só consideramos possível a análise dessa contradição através do cotidiano da avaliação, reconstruindo-se o significado a partir da problematização de nossas vivências, de reflexão sobre nossas crenças em educação. Compreender e reconduzir a avaliação numa perspectiva construtivista e libertadora exige, no nosso entender, uma ação consensual nas escolas e universidades no sentido de revisão do significado político das exigências burocráticas dos sistemas municipais, estaduais e federal de educação.

Nossa segunda pergunta foi se o resultado que eles tinham em mãos era o que eles esperavam obter no bimestre. Eles explicam que:

Olha, primeiro bimestre é fogo, mas acho que diante das circunstâncias o que tenho em mãos foi o esperado, sim. É claro que esse resultado pode ser melhorado, mas não digo que não era o previsto. [...] (E. R. T17, 2007)

Não, não foi o que eu esperei e planejei. Ainda tenho alguns alunos que não conseguiram ter um bom aproveitamento e aí fico pensando em que eu poderia ajudá-los. Sempre acho que meus alunos podem ir mais além, que podem melhorar mais. Acho que é por isso que sofro muito. [...] (E. H. T19, 2007)

Foi sim. Querer demais de nossos alunos na atual realidade é sonhar. Não sou de sonhar com resultados excelentes. Procuro ser realista, não sonhador. Não posso dizer que esse resultado seja o melhor, mas é o possível. (E. L. T14, 2007)

Não, de maneira alguma. Do jeito que sou exigente, sempre penso que poderia ser melhor. Fico sempre procurando respostas, maneiras para melhorar minhas ações. [...] Houve excelentes médias, mas uns quatro alunos não conseguiram um bom rendimento, daí minhas preocupações. Minha preocupação é ajudar esses jovens a aprender, desenvolver e criar condições de despertar o gosto pelos estudos. São jovens de famílias

desprovidas de condições financeiras. Se não for através dos estudos como vão ter melhores condições de vida, perspectivas de emprego? (E. M. T19, 2007)

Para nosso diálogo neste momento, tomaremos as últimas palavras do sujeito Margarida quando afirma estar preocupada com os alunos que não atingiram o esperado. Nesse caso é preciso parar e enfrentar a não-aprendizagem. Dificuldades sempre surgem; não negamos absolutamente isto, tendo uma visão idílica do ensino. Ao contrário, entendemos a sala de aula como um palco de conflitos e contradições, como parte da sociedade que é. É claro que existem alunos que não apresentam as condições ideais de aprendizagem (segundo as expectativas do professor). Até porque, se todos estivessem interessados, disciplinados, com os conhecimentos prévios disponibilizados, sem problemas, com as funções psicológicas superiores desenvolvidas, etc. não haveria muita necessidade de professor: bastaria uma máquina de ensinar... A grande questão é justamente saber enfrentar a realidade concreta que temos no processo de ensino-aprendizagem. O aluno concreto, real (não aquele de alguns manuais didáticos ou do sonho de certos professores), estará, com certeza, marcado por necessidades, carências, desejos não relacionados ao objeto de estudo, que caberá ao professor conhecer para melhor trabalhar.

Na terceira questão de análise, perguntamos aos sujeitos se o processo que eles realizaram durante o bimestre, havia outras possibilidades de desenvolvimento, se podia ter sido diferente. Eles justificam que:

Penso que sim, mas reconheço que o que deu pra fazer foi feito. Não sou de ficar pensando naquilo que poderia ter feito e não fiz, mas procuro refletir sobre o que foi possível realizar. (E. R. T18, 2007)

Com certeza que sim. Poderia ter sido melhor, mas acho que fiz o possível nas condições que tive. (E. H. T20, 2007)

Poderia, mas acho que não seria melhor, não. Veja só o valor que é a média para os alunos passarem = 5,0 e mesmo assim não conseguem. É muito pouco para um aluno ter que aprender apenas 50% do conteúdo ministrado. O problema é estudar, querer aprender. Acho que aí está a solução. (E. L. T15, 2007)

Sim, diferente e melhor, no entanto não quero acreditar que pequei tanto. Fico preocupada, sim com essa questão de aplicar notas, conceitos, mas não há outra saída. A educação ainda não criou um outro jeito de avaliar ou determinar o nível de aprendizagem de nossos alunos. Ainda temos a necessidade de aplicar avaliações. Não posso negar pra você que isso me incomoda, mas procuro fazer isso de maneira mais justa e menos dolorida. (E. M. T20, 2007)

Diante das respostas dos professores, nos perguntamos: praticar uma outra avaliação é possível? Nesse sentido, Demo (2005, p. 23) explica que:

Falar de mudança é remetermo-nos às suas possibilidades: numa sociedade tão seletiva, num sistema educacional marcado pelo autoritarismo, seria possível fazer algo? Até que ponto seria possível avaliar de outra forma num contexto social assim contraditório e competitivo?

Nessa perspectiva de entendimento, podemos dizer que a resposta a estas perguntas, antes de ser uma questão lógica ou teórica, é histórica: objetivamente, apesar do sistema, mudanças estão acontecendo.

Ou seja, constatamos que os educadores estão fazendo! Que fique claro: não estamos fazendo conjecturas, mas lendo o real; novas práticas de avaliação estão se dando em muitas instituições e sistemas de ensino. Existem esforços concretos, às vezes, à custa de muitos sacrifícios, para se alterar a prática.

Por outro lado, para não enveredarmos por uma perspectiva idealista, para mantermos nossa postura de fidelidade crítica à realidade, e tendo como referência um projeto libertador, cabe ressaltar que nem todas as mudanças são para melhor!

De um lado, porque, em função de mudanças já implantadas (tentadas ou impostas), existe um movimento de reação, um neoconservadorismo, propondo alterações na linha do “vamos fazer como antigamente”. De outro, porque, muitas vezes, as tentativas de práticas inovadoras têm se dado de forma equivocada; e, talvez o mais grave, como os elementos estruturantes não são captados, apesar da intenção dos agentes, certas mudanças introduzem o risco de retrocesso ao invés de avanço. Além de tudo, o retorno operacional, a efetivação das práticas inovadoras é, com freqüência, muito desproporcional ao investimento feito (em termos de formação, subsídios, materiais disponibilizados, etc.).

A tarefa que se coloca dentro dessa questão aponta para três direções, sendo:

1ª – Fortalecimento: valorizar as práticas inovadoras existentes para que não sejam efêmeras, que tenham uma duração tal que permita o resgate da esperança na mudança, bem como possam servir de referência a quem está querendo mudar;

2ª – Avanço: criar novas prática, descobrir outras alternativas; superar equívocos; radicalizar as opções na direção emancipatória;

3ª – Crítica: não baixar a guarda em relação à presença e influência da avaliação tradicional (e dos elementos que lhes dão sustentação); não se deixar seduzir pelos discursos genéricos; ter muita cautela com os argumentos “pragmáticos”, entreguistas (“Ah, nós também não concordamos, mas é a exigência dos tempos presentes”).

Desse modo, concluímos, portanto, este capítulo afirmando, de fato, que a magia do avaliar está na descoberta da complexidade do ato de aprender. É a isso que nos referimos quando negamos a ação corretiva e delineamos a interpretação das tarefas de aprendizagem: fazer perguntas ao aluno para aprender com ele e sobre ele, ao invés de fazer perguntas para comprovar respostas que já foram dadas pelo professor. Assim, sem dúvida, não é pouco o que se espera do educador, mas é um dos caminhos que apontamos na complexidade de uma perspectiva mediadora.

CONCLUSÃO

O ser humano gosta de desafios (problema, contradição, consciência da incompletude, busca de ser mais, etc.); a tarefa que está posta é superar sua formulação alienada – “ser melhor”, “conseguir nota”, “passar de ano” – e aponta novas tarefas para os alunos: aprender mais e melhor; não deixar ninguém pelo caminho, avançar com a própria cabeça; descobrir novas possibilidades de organização do real, ser capaz de intervir, abrir novos horizontes dentro e fora da escola.

Assim, nos 28 anos de docência, nossa experiência profissional trouxe sempre muitas inseguranças e indagações a respeito da avaliação da aprendizagem. Sempre tivemos a visão de que o problema da avaliação é complexo, pois tem um duplo rebatimento, uma dupla ocultação, havendo uma particular dificuldade na captação da sua essência, pois é muito comum aqui confundir-se consequência com causa. Primeiro, aparece como um problema técnico, quando na verdade é, antes de tudo, um problema político; segundo, aparece como causa de outros problemas pedagógicos, quando é, na verdade, também consequência do problema da inadequação metodológica em sala de aula. Esvaziada de sua utilização autoritária (uso político), a avaliação não chega a ser um problema tão difícil de ser equacionado do ponto de vista pedagógico; neste sentido, nos parece, a alteração da metodologia de trabalho em sala de aula é muito mais difícil e importante que a alteração da avaliação (sem perder de vista a mútua influência). Como vimos, o uso da avaliação como forma de pressão decorre da tentativa de contornar o problema disciplinar em sala de aula que, por sua vez, é decorrência da inadequação da proposta de trabalho do professor e da escola. Assim, o principal problema da educação escolar, enquanto enfoque microestrutural, se encontra muito mais na proposta de trabalho (conteúdo e metodologia) que na avaliação.

Nesse contexto, a avaliação, portanto, acaba desempenhando, na prática, um papel mais político que pedagógico, ou seja, não é usada como recurso metodológico de reorientação do processo de ensino-aprendizagem, mas sim como instrumento de poder, de controle, tanto por parte do sistema social, como pela escola, pelo professor, quanto pelos próprios pais.

E é diante de todo esse cenário que desenvolvemos nossa pesquisa que teve como objetivo central fazer um estudo das concepções e práticas dos professores de Língua Portuguesa no campo da avaliação da aprendizagem. Nossa questão foi procurar entender quais concepções os professores de Língua Portuguesa expressam em suas práticas e como eles encaram o problema da avaliação da aprendizagem em sua docência.

E diante de tudo que analisamos, entendemos que a avaliação da aprendizagem pode ser um poderoso instrumento de mudança, colocando-se a serviço da autêntica aprendizagem e do desenvolvimento mais pleno do ser humano, pautada num projeto de libertação radical.

A ênfase que demos, no decorrer desta pesquisa, às múltiplas, embora muitas vezes singelas, possibilidades de intervenção visaram justamente resgatar a dignidade, a auto-estima e o potencial do educador, para que perceba a importância de sua participação, a começar pelo âmbito pedagógico até atingir a *polis*.

Por não haver uma forma “perfeita” de avaliação, há necessidade de alimentarmos uma atitude ao mesmo tempo de humildade e de ousadia: não ter medo de fazer, não deixar de avaliar, de criar dispositivos avaliativos que forneçam a efetiva aprendizagem, e estar aberto à crítica, ter presente que qualquer prática de avaliação é sempre uma aproximação, o que demanda diálogo autêntico.

Nestas palavras de conclusão, voltamos a insistir que não adianta o professor mudar apenas sua prática: há que mudar sua postura como um todo, pois pode fazer coisas novas (por imitação ou por imposição), mas no esquema antigo. A partir deste processo de mudança de postura, os docentes podem inovar no contexto onde atuam, ao mesmo tempo em que se comprometem com as mudanças mais amplas do sistema educacional e social.

Concluimos, portanto, enfatizando a importância absolutamente essencial da participação do professor no processo de mudança na condição de sujeito (e não de objeto), caminhando de uma prática imitativa (cultura da reprovação) ou reativa (mera aprovação) à práxis transformadora (ensino de qualidade democrática para todos)!

Com isso, queremos deixar claro que nosso objetivo foi alcançado, pois a trajetória da pesquisa permitiu-nos um entendimento de que há muito a

refletir sobre cada momento de aprendizagem de um aluno: sobre suas concepções prévias, seu saber construído a partir de experiências de vida, sobre a forma de expressar tais conhecimentos, sobre suas possibilidades cognitivas de entendimento das questões formuladas, sobre desejos e expectativas em termos do conhecer.

Nesse entendimento, concluímos que dos quatro professores que foram como sujeitos de nossa pesquisa, dois demonstraram práticas avaliativas ancoradas em uma perspectiva que tenta romper com a simples quantificação dos saberes, caminhando dentro de uma concepção emancipatória, libertadora; enquanto os outros dois ainda apresentam práticas com ênfase nos dados quantitativos com objetivos de medir habilidades e aptidões dos alunos, optando em continuar em uma concepção somativa, classificatória.

Portanto, ao final dessa pesquisa, podemos deixar aqui nossas últimas observações e afirmar que a efetivação de uma avaliação democrática na escola depende, em última instância, da democratização da sociedade, de tal forma que não se precise mais usar a escola como uma das instâncias de seleção social. Os educadores devem se comprometer com o processo de transformação da realidade, alimentando um novo projeto comum de escola e de sociedade.

Ficam aqui essas provocações para a reflexão crítica e coletiva sobre a prática da avaliação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernando José de. (org.) **Avaliação Educacional em Debate: experiências no Brasil e na França.** São Paulo: Cortez, 2005.

ALMEIDA. A. M. F. P. M. **A avaliação da aprendizagem e seus desdobramentos.** INSS 1414 – 4077. Ano 2 “Volume 2 – n (4) – Junho”. Campinas: 1997.

_____. **Um estudo sobre a avaliação da aprendizagem em um curso superior de pedagogia – Didática.** N. 3, p. 69 – 74. São Paulo: Circuito Progad, 1995.

ANTUNES, Celso. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BARLOW, Michel. **Avaliação Escolar: mitos e realidades.** Tradução: FÁTIMA Murad. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARRETO, E. S. S. et al. **Avaliação na educação básica nos anos 90 segundo os periódicos acadêmicos.** São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Explicando as Alterações Básicas Introduzidas na Sistemática de Avaliação no Ciclo Básico.** São Paulo: SE/CENP, 1990.

BECKER, Fernando. **Da ação à operação: o caminho da aprendizagem.** Porto Alegre: Palmarinca, 1993.

_____. **Ensino e construção do conhecimento: O processo de abstração reflexionante.** Porto Alegre: Educação e Realidade, v. 18, n. 1, p. 43-52, jan/jun, 1993.

_____. **O que é construtivismo?** Série Idéias, 20: Construtivismo em revista. São Paulo: FDE: Diretoria Técnica, p. 87-9, 1993.

BLOOM, B. S. **Evaluación del aprendizaje.** Troquel. Espanha: Buenos Aires, 1975.

BLOOM, B. HASTINGS, J. T. e MADAUS, G. **Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar.** São Paulo: Cortez, 1983.

BOGDAN, Robert C. e BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Alegre. Artmed, 1994.

BUENO, F. S. **Grande dicionário etimológico – prosódico da Língua Portuguesa.** São Paulo: Cortez, 1974.

CARDINET, J. **A avaliação formativa, um problema atual.** São Paulo: Cortez, 1986.

_____. **Avaliar é medir?** Rio de Janeiro: Edições Asa Clube do Professor, 1993.

CAZUX, Regina. H. **Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem.** São Paulo: Ática, 1997.

CUNHA, A. G. **Dicionário etimológico da língua portuguesa.** São Paulo: Cortez, 1997.

DEMO, Pedro. **Avaliação Qualitativa:** polêmicas do nosso tempo. 8 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. **Avaliação participante:** algumas idéias iniciais para discussão. Caderno de Pesquisa, nº. 48, fev. 1983.

DEPRESBÍTERIS, Léa. **O Desafio da Avaliação da Aprendizagem:** dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1989.

_____. **Avaliação e Aprendizagem:** a necessidade de uma visão mais ampla. Educação e Seleção. N. 15. p. 6 – 13, jan./jun. São Paulo, 1987.

_____. **Avaliação da aprendizagem: revendo conceitos e posições.** 6. ed. Campinas: Papirus, 1997.

ERICKSON, Milton H. Psicologia: **Reflexão e Crítica.** Porto Alegre: Artmed, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Conscientização:** teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

_____. **Pedagogia da Esperança.** Um reencontro da pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FIRME, T. P. **Avaliação:** tendências e tendenciosidades. São Paulo: Cortez, 1994.

GARCIA, Rolando. **Criar para compreender:** a concepção piagetiana de conhecimento. Porto Alegre: Artmed, 1996.

GARDNER, Howar. **Mentes que criam.** Porto Alegre: Artmed, 1996.

_____. **As artes e o desenvolvimento humano.** Porto Alegre: Artmed, 1997.

HADJI, C. **A avaliação, regras do jogo**: da intenção aos instrumentos. São Paulo: Cortez, 1994.

HADJI, C. **Avaliação**: da utopia à realidade. São Paulo: Cortez, 2002.

HOFFMANN, Jussara. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Meditação, 2003.

_____. **Avaliação**: mito e desafio – uma perspectiva construtivista. 36 ed. Porto Alegre: Meditação, 1991.

_____. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 22 ed. Porto Alegre: Meditação, 2004.

_____. **Pontos & Contra Pontos**: do pensar ao agir em avaliação. 4. ed. Porto Alegre: Meditação, 2000.

_____. **A controvérsia da redação no vestibular**: questão de fidedignidade da medida ou de pertinência da prova? Educação e Seleção, São Paulo/Fundação Carlos Chagas, nº. 17, jan/jun. 1988.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Cortez, 2001.

HUME, David. **Tratado da Natureza Humana**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian – Tradução brasileira – São Paulo: UNESP, 2001.

KAMII, Constante. **A criança e o número**. Campinas: Papirus, 1984.

_____. **Jogos em grupo na educação infantil**: implicações da teoria de Piaget. São Paulo: Trajetória Cultural; 1991.

_____. **A teoria de Piaget e a educação pré-escolar**. Instituto Piaget: Lisboa, s/d.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização da Didática: teoria e prática**. 3. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

_____. **Didática**. Coleção Magistério – 2º Grau – Série Formação do Professor. 25. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Adeus Professor, Adeus Professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, Soraiha Miranda de. **Ação e Reflexão no Trabalho Docente: possibilidades e limites de um projeto de formação contínua na escola**. FAPEMAT. Ed. UFMT. Cuiabá: FAPEMAT. Ed. UFMT, 2005.

_____. **Aprender para Ensinar, Ensinar para Aprender: um estudo do processo de aprendizagem profissional da docência de alunos já professores**. 2003. 341 p. Formação de Professores. Tese de doutorado. UFISCAR. São Carlos.

LIMA, Elvira Souza. **Avaliação na escola**. GEDH – Grupo de Estudos do Desenvolvimento Humano de São Paulo. Sobradinho. São Paulo: 2003.

LIMA, A. O. **Avaliação Escolar: julgamento x construção**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

LOCKE, Jonh. **Thoughts Concerning Education Conduct of the Understanding**. São Paulo: àíris, 2000.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem:** repensando a prática. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Avaliação da Aprendizagem Escolar:** para além do autoritarismo. Tecnologia Educacional. V. 7, n. 6 – 15. Rio de Janeiro, 1984.

_____. **Avaliação da Aprendizagem Escolar:** estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Equívocos teóricos na prática educacional.** ABT. Série Estudos e Pesquisas, nº 27. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. **Avaliação educacional:** pressupostos conceituais. Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro:Loyola, 1978.

LÜDKE, M. e MEDIANO, Z. (coords.) **A Avaliação na escola de 1º grau:** uma análise sociológica. São paulo: Cortez, 1997.

MACEDO, Lino de. **Método clínico de Piaget e a avaliação escolar.** São Paulo: FDE, 1991.

_____. **Método clínico de Piaget e a avaliação escolar.** Série Idéias nº. 10: alfabetização: passado, presente, futuro. São Paulo: FDE, p. 47-55, 1993.

_____. **A perspectiva de Jean Piaget. Idéias nº. 2.** A pré-escola e a criança, hoje, São Paulo/Secretaria de Educação, 1988, 47-51.

MACHADO, M. A. C. A. **Revista Ame Educando.** N. 255 – outubro, 1995.

MATUI, Jiron. **Cidadão e Professor em Florestan Fernandes.** São Paulo: Saraiva, 1996.

MEDIANO, Zélia D. **A Avaliação da Aprendizagem na Escola de 1º Grau.** Petrópolis: Vozes, 1988.

MIZUKAMI, Maira G. N. **Ensino: As abordagens do Processo.** São Paulo: Loyola, 1998.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. (org.) **Atuação de Professores: propostas para ação reflexiva no ensino fundamental.** Araraquara: JM Editora, 2003.

OHWEILER, Z. N. C. **A avaliação da aprendizagem na escola e a formação do cidadão.** São Paulo: Cortez, 1997.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. MEC/SEF. 1997.

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação Escolar: renúncia à educação.** São Paulo: Xamã Editora, 2001.

PENNA FIRME, Thereza. **Mitos na Avaliação: Diz-se que...** Ensaio, nº. 1, vol 2, Rio de Janeiro: CESGRANRIO, out/dez. 1994.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulamentação das aprendizagens entre duas lógicas.** Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.

_____. **A Psicologia da Inteligência.** Lisboa: Livros Horizontes, 1978.

_____. **O nascimento da inteligência.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação: Novos Tempos, Novas Práticas.** São Paulo: Papyrus, 1998.

SACRISTÁN, J. G. **A avaliação no ensino.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTANA, M. **Uma Análise da Avaliação Educacional:** avaliação da aprendizagem – enfoques teóricos. Porto Alegre, 1993.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória:** desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Avaliação Emancipatória:** *uma proposta democrática para reformulação de um curso de pós-graduação.* 1998. 205 p. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica. São Paulo.

SCRIVEN, Michael. **The Unified Theory Approach Teacher Evaluation.** *Studies in Educational Evolution*, 21, 111-129. Capes Periódicos.

SEBER, Maria da Glória. **Construção da inteligência pela criança:** atividades no período pré-operatório. São Paulo: Scipione, 1989.

SOBRINHO, J. D. **Campos e caminhos da avaliação:** a avaliação da educação superior no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUSA, Clarilza Prado. **Avaliação do Rendimento Escolar.** São Paulo: Papyrus, 1993.

_____. (Org.) **Avaliação da Aprendizagem Escolar.** Campinas, SP: Papyrus, 1991.

SOUZA, Ana Inês. (org.) **Paulo Freire:** vida e obra. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

SOUZA, S. Z. **Avaliação da aprendizagem nas pesquisas no Brasil de 1930 a 1980.** São Paulo: Cortez, 1980.

_____. **Avaliação da aprendizagem na escola de 1º grau.** Em C. P. Sousa (Org.) *Avaliação do rendimento escolar* (6. ed. Pp. 83-108). Campinas: Papyrus.

SOUZA, C. P. **Avaliação do rendimento escolar: sedimentação de significados.** 6. ed. Campinas: Papyrus, 1997.

THIOLLENT, M. J. M. **Reflexões sobre a avaliação e valorização do conhecimento.** São Paulo, 1996.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 2006.

TYLER, R. **Princípios básicos de currículo e ensino.** São Paulo: Cortez, 1976.

VASCONCELLOS, Celso dos S., **Avaliação da Aprendizagem: práticas de mudança por uma práxis transformadora.** 6. ed. São Paulo: Libertad, 2003.

_____, **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar.** 16. ed. São Paulo: Libertad, 2006.

_____. **Superação da lógica classificatória e excludente da avaliação.** São Paulo: Libertad, 1998.

VIANA, Heraldo Marelím. **Fundamentos de um programa de Avaliação Educacional.** Brasília: Líber, 2005.

_____. **Medida da qualidade em educação – apresentação de um modelo.** Brasília: Líner, 1990.

_____. **A perspectiva das medidas referendadas a critério.** Educação e Seleção, nº. 2, p. 5-14, 1980.

_____. **A prática da avaliação educacional: algumas colocações metodológicas.** Caderno de Pesquisa, São Paulo, nº. 69, p. 40-7, maio, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VILLAS BOAS, B. M. **Construindo a avaliação formativa em uma escola de educação infantil e fundamental**. São Paulo: Cortez, 2003.

WERNECK, V. R. **A Velha e a Nova Questão da avaliação**. São Paulo: Cortez, 2002.

ANEXOS

ANEXO 01

QUESTIONÁRIO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CUIABÁ - MT

Caro colega!
Venho solicitar a você que se disponha responder o seguinte questionário.

Grato!

Adair.

1. Identificação:

1.1 – Nome:

1.2 – Sexo: Masculino () Feminino

1.3 – Data de Nascimento:

1.4 – Estado Civil: casado (a) () solteiro (a) () outros:

2. Formação:

2.1 – Ensino Médio: público () privado ()

2.2 – Ensino Superior: público () privado ()

2.3 – Instituição de Formação Superior:

2.4 – Especialização: sim () não ()

3. Experiência Profissional:

3.1 – Campo da docência: Rede pública ()

Rede municipal ()

Rede particular ()

3.2 – Instituições onde trabalha:

- 3.3 – Tempo de docência: () 1 a 10 anos
 () 10 a 20 anos
 () mais de 20 anos

- 3.4 — Atualmente atua em: Ensino Fundamental
Anos: 6º () 7º () 8º () 9º ()
 Ensino Médio
Anos: 1º () 2º () 3º ()

4. Nos itens que seguem e que integram o Processo Ensino-Aprendizagem, usando o código de valores de 1 a 10, marque-os por ordem de valor os seguintes tópicos:

- () Planejamento de Curso
- () Plano de Aula
- () Utilização de recursos didáticos
- () Assessoria aos alunos dentro e fora da sala de aula
- () Correção das atividades propostas aos alunos
- () Avaliação do percurso feito pelo aluno e professor
- () Avaliação do produto final
- () Conteúdo programado
- () Metodologia usada no trabalho
- () Relação objetivo-conteúdo-método

5. Partindo de seu ponto de vista, comente a relevância da construção do texto realizada pelo aluno nas aulas de produção textual.

ANEXO 02

1ª Entrevista do Mestrado

Esta entrevista aconteceu logo ao término do planejamento de cada sujeito.

<p>Entrevistador:</p> <p>Você colocou em seu planejamento o seguinte:</p> <p><i>“Entendemos que a avaliação não deva ter como objetivo central promover ou reter o educando, mas deva ser um instrumento que integre o processo de ensino/aprendizagem.”</i></p> <p><i>Qual a relação que você vê entre avaliação/ensino e aprendizagem?</i></p>	<p>Lírio:</p> <p>Bom, nos longos anos de prática e experiência nesta caminhada na educação, já deu para observar que todo processo de aprendizagem necessita de uma avaliação, então eu diria que a avaliação dentro do processo ensino-aprendizagem é o ponto norteador do trabalho. É ela que permite ao professor entender e compreender como anda o desenvolvimento de seu aluno.</p>
	<p>Rosa:</p> <p>Agente avalia para ver como está acontecendo o rendimento do aluno e para termos um retorno do que estamos fazendo. Seria um feedback, pois só assim temos condição de percebermos o nível de aprendizagem do aluno. E o fator é que não dá para separar uma questão da outra, pois através do ato de avaliar o professor pode perceber o nível de aprendizagem dos alunos e, ao mesmo tempo, fazer uma reflexão sobre sua ação enquanto educador. Eu diria que um está ligado ao outro. Avaliar o que se ensina e perceber a</p>

	<p>aprendizagem. Seria isso? Não sei, posso estar equivocada, mas a avaliação não deve ser uma ação apenas para dar um atestado ao aluno de aprovação ou reprovação, mas precisa ser um instrumento que auxilie o professor a ver se o caminho que está percorrendo está correto.</p>
	<p>Margarida:</p> <p>Acho que são três ações que caminham juntas, não? Uma faz parte da outra. Primeira você ensina, depois você avalia e em seguida você nota se o aluno aprendeu mesmo. O duro é quando você avalia e percebe que não houve aprendizagem. Se isso aconteceu, não há como prosseguir o trabalho. É melhor parar e pensar no que fazer para resolver o problema.</p>
<p>Entrevistador:</p> <p>Você menciona em seu planejamento que a produção de texto será um dos instrumentos de avaliação. <i>Como você pretende tornar isso realidade na prática?</i></p>	<p>Lírio:</p> <p>Neste ano de 2007 eu pretendo tornar a atividade de produção de texto um pouco mais relevante. Eu adoto assim, aproveitar 30% ou até mais dentro da avaliação para a produção de texto. Eu quero propor um aproveitamento total, buscando valorizar todos os passos da produção, valorizando os aspectos prescritos pela gramática normativa e as idéias que o aluno consegue construir com este trabalho.</p>
	<p>Rosa:</p>

	<p>Olha, a aquisição da linguagem é um ponto fundamental em minhas aulas de Português, por isso as produções dos alunos será usadas como meio de avaliar a aprendizagem deles. O que pretendemos mesmo ao avaliar? Não é verificar a aprendizagem do aluno? Aquisição da linguagem escrita também não é aprendizagem? Então porque excluir um trabalho tão importante dentro das aulas de Língua Portuguesa? Vamos trabalhar as correções individualmente, em grupo, no quadro e sempre focalizando a coerência, a coesão, a articulação das idéias dos alunos.</p>
	<p>Margarida:</p> <p>O texto terá um espaço fundamental em nosso trabalho, pois aceitamos a idéia de que a produção textual é um trabalho indispensável para a aquisição da linguagem. Estaremos usando esta ação para trabalhar a coerência, a coesão e aprimorar as idéias dos alunos a respeito dos temas propostos. E assim, vamos aproveitar para avaliar a produção dos alunos nos aspectos gramaticais, nível de linguagem, posicionamento diante dos assuntos e a organização desses textos.</p>
<p>Entrevistador: <i>Quais são as concepções que você</i></p>	<p>Lírio: Como já disse, não há como você</p>

<p><i>privilegia na avaliação dos textos?</i></p>	<p>adquirir o domínio da linguagem escrita sem antes dominar a língua. Então, os preceitos gramaticais são os fundamentos a serem cobrados, assim dizendo, neste trabalho. Primeiro eu quero dar uma parcela maior na idéia que o aluno conseguiu captar do tema proposto e, em seguida, distribuir os outros valores na estrutura do texto. Outro fator a observar é a vontade do indivíduo, pois agora em abril fará 21 anos de docência e o que tenho notado é que nem sempre o aluno quer aprender. Aí, precisamos dar valor à participação, ao querer aprender, fazer. Então procuro valorizar a vontade que o indivíduo apresenta em estar aprendendo.</p>
	<p>Rosa:</p> <p>Olha, além de tudo o que já disse na questão anterior, procurarei valorizar as idéias do aluno, a sua ordenação dentro do texto e os aspectos gramaticais. É claro que sem dar exagerada importância aos desvios de ortografia, concordância, mas tornar possível o acesso do aluno à norma padrão.</p>
	<p>Margarida:</p> <p>Acho que já antecipei a resposta desta questão na resposta da questão anterior. Mas como disse, estarei</p>

	<p>explorando os elementos básicos na organização de um texto, tais como a coerência, a coesão, a articulação e o posicionamento. Vamos trabalhar em conjunto, refazendo e reconstruindo os textos dos alunos. E isso vai acontecer individual e coletivamente. Mas deixando claro que a produção do texto será um dos meios de avaliação em nosso trabalho.</p>
<p>Entrevistador: Jussara Hoffmann é uma grande teórica da avaliação no Brasil e afirma que o ato de avaliar é uma possibilidade dos educandos construírem suas próprias verdades e também um momento de valorização das manifestações e interesses do aluno. <i>O que você entende por avaliação da aprendizagem?</i></p>	<p>Lírio: Bom, a avaliação da aprendizagem dentro do que conheço, e aí é preciso levar em consideração alguns aspectos teóricos entrando no que Luckesi diz sobre a necessidade do aluno ser avaliado no todo, em todos os sentidos. Assim a ação de avaliar é um processo muito sério, por isso requer um entendimento das verdadeiras condições de aprendizagens do aluno, em que meio está inserido, como está sendo oferecida esta aprendizagem. Eu procuro ver o todo, buscar entender todo o caminho percorrido pelo aluno.</p>
	<p>Rosa: Avaliação da aprendizagem é algo extremamente sério. É dolorido o que vemos acontecendo por aí, avaliar o produto, querer o final e não dar importância ao caminho percorrido. E eu vejo que só conseguiremos mudar</p>

	<p>essa trajetória quando percebermos que o ser humano não é uma máquina, mas que aprende diariamente. Deixar de preocupar com a quantidade de conteúdo aplicado e dar ênfase ao aprendizado. Então é isso: avaliar o que foi repassado. O que importa mais: o conteúdo ou a aprendizagem?</p>
	<p>Margarida:</p> <p>Bom, em minha concepção de avaliação da aprendizagem é a realização de um trabalho que privilegia o todo, antes, durante e depois. É preciso não ficar apenas nos conteúdos aplicados, mas preocupar também se o aluno realmente está conseguindo aprender. É preciso estar atento a tudo isso.</p>
<p>Entrevistador:</p> <p><i>Na hora de elaborar os instrumentos de avaliação, você recorre a alguma referência teórica, algum autor que trata a respeito de avaliação?</i></p>	<p>Lírio:</p> <p>Eu procuro estar agindo dentro daqueles princípios que são preconizados por alguns teóricos, mas também tenho minhas questões pessoais que ao longo do tempo construí até mesmo porque com a experiência vamos construindo nossos conceitos e acabamos facilitando este trabalho. Quando iniciei , elaborava minhas avaliações com valor igual para todas as questões, eram questões objetivas</p>

	<p>com o mesmo valor de questões subjetivas. Hoje elaboro as avaliações distribuindo os valores por respostas e procuro elaborar questões subjetivas.</p>
	<p>Rosa:</p> <p>Sim, para refletir sobre nossas leituras, os teóricos que conhecemos. Procuro criar minhas verdades refletidas em outras maiores. Recorro às leituras do tempo de faculdade, especialização e encontros que há na educação. Por exemplo, li agora mesmo um livro de Pedro Demo que levanta a questão da avaliação qualitativa.</p>
	<p>Margarida:</p> <p>Sim, na produção lembro-me de Ingedore; em leitura de Geraldi, em aspectos gramaticais busco Celso Cunha e sobre avaliação busco teóricos como Perrenoud, Hoffmann, Luckesi.</p>
<p>Entrevistador:</p> <p><i>No seu entendimento, qual o maior desafio, a maior dificuldade no que se refere a avaliação?</i></p>	<p>Lírio:</p> <p>Por mais teoria, por mais profissionalismo, por mais centrado que eu esteja na hora de avaliar, vejo que a ação de avaliar é muito complicada para nós professores. Por que sabemos que temos altos e baixos e nem sempre estamos prontos para realizar nosso trabalho. Por isso me preocupa ter que avaliar</p>

	<p>sabendo que meu trabalho não foi de qualidade. Por isso é preciso que nós professores possamos perceber os momentos de refazer o caminho quando não for bem.</p>
	<p>Rosa:</p> <p>O maior desafio dentro da ação de avaliar na escola de hoje é a chamada burocracia. Se discute tanto sobre a necessidade de mudanças, mas o sistema ainda continua cobrando do professor um produto no final do bimestre. Nem sempre há tempo para refletir sobre os resultados, daí se o aluno não foi bem o tempo estipulado não permite que o professor proponha ao aluno uma reconstrução do que ele fez.</p>
	<p>Margarida:</p> <p>Para mim ainda continua sendo o sistema, pois em muitos casos até queremos melhorar nossa ação, mas somos obrigados a obedecer normas e respeitar estipulação de datas. Somos obrigados a entregar um resultado que deveria ser ainda refeito.</p>
<p>Entrevistador:</p> <p><i>Você está satisfeito com o modelo de avaliação que tem utilizado em sala de aula?</i></p>	<p>Lírio:</p> <p>Olha, as coisas vão mudando e nós temos que nos adequar a elas, mas posso dizer que com todo esse tempo de trabalho e caminhada para a aposentadoria, tenho feito o possível</p>

	<p>para acertar. Então acho que as mudanças que tenho construído em minha caminhada me deixam em uma situação satisfatória, sim.</p>
	<p>Rosa:</p> <p>Acho que estou tentando encontrar o caminho. Procuro fazer o melhor dentro de como a escola funciona. Mas satisfeita acho que ainda não.</p>
	<p>Margarida:</p> <p>Posso dizer que estou sim, mas poderia ser melhor.</p>
<p>Entrevistador:</p> <p>Luckesi afirma:</p> <p><i>“A avaliação é uma atividade que não existe nem subsiste por si mesma. Ela só faz sentido na medida em que serve para o diagnóstico da execução e dos resultados que estão buscando e obtendo. A avaliação é um instrumento auxiliar da melhoria dos resultados.”</i></p> <p><i>De que forma você usa a avaliação como auxílio na melhoria dos resultados?</i></p>	<p>Lírio:</p> <p>Se eu percebo através da avaliação que o trabalho não foi bom, sem dúvida alguma que proponho uma revisão do trabalho feito, pois é melhor você ter a humildade de aplicar uma nova avaliação do que persistir no caminho que poderá trazer algumas decepções. Conversar com os colegas, coordenador, diretor seria uma atitude que ajudaria a resolver o problema sem que você tivesse a necessidade de se desgastar.</p>
	<p>Rosa:</p> <p>Eu procuro fazer uma reflexão sobre os resultados sempre que aplico uma avaliação. Saber como foi, o que aconteceu, se era aquilo mesmo que eu esperava. Depois dessa análise, se for necessário, retomo alguns</p>

	<p>pontos que precisam ser revistos, assim acredito que a avaliação está me ajudando a melhorar meus resultados. Você não acha?</p>
	<p>Margarida:</p> <p>A avaliação para mim é um termômetro. É ela que mede a qualidade de minhas ações. Se vai mal, eu tento mudar o caminho, refazer alguns pontos e construir outras verdades. Se vai bem, eu continuo no caminho que estou seguindo.</p>

ANEXO 03

Colégio E. D. Pedro II

Avaliação de Língua Portuguesa/ 3º ano

Aluno(a) _____ Nº _____

Profª. : _____ / valor 5,0

AUTOPSICOGRAFIA

*O poeta é um fingidor.
Finge tão completamente
Que chega a fingir que é dor
A dor que deveras sente.*

*E os que lêem o que escreve,
Na dor lida sentem bem,
Não as duas que ele teve,
Mas só a que eles têm.*

*E assim nas calhas de roda
Gira, a entreter a razão,
Esse comboio de corda
Que se chama o coração.*

PESSOA, Fernando. "Autopsicografia."
In: Obra poética. Rio de Janeiro, Nova
Aguilar, 1986.p.99-100

- 1- Dê o significado dos radicais que entram na composição do título do poema. O que ele nos sugere, relacionado que está ao caráter metalingüístico do texto?

4. As orações subordinadas substantivas têm valor de substantivos e geralmente vêm introduzidas pelos conectivos que ou se. Funcionam como sujeito, predicativo, objeto direto, objeto indireto, complemento nominal e aposto. Relacione:

a – Subjetiva

b – Objetiva direta

c – Objetiva indireta

d – Predicativa

e – Completiva nominal

f – Apositiva

() O rapaz e as moças insistiam **em que Mocinha se sentasse na frente do carro**

() Muito sonolenta, a moça agora tinha medo **de que todas as baratas invadissem a Cozinha.**

() De todas as investigações feitas, confirmou-se isto: **que Branca Dias era . inocente.**

() É provável **que este rio seja bem fundo.**

() Achei **que ela tinha pernas bonitas.**

() O importante, minha filha, o importante é **que sempre exista amor.**

5. Desfaça o duplo sentido presente no seguinte trecho:

Comprei um microcomputador da IBM Brasil, Indústria, Máquinas e Serviços Ltda., por meio da linha direta de vendas, que apresentou problemas logo após a instalação.

Boa sorte!

ANEXO 04

Escola Municipal Professor Mariano de Santos Olombrada
Avaliação de Língua Portuguesa

Professora: _____

Aluno(a): _____

6º Ano – Valor: 6,0 – NOTA: _____

TEXTO

NARIZINHO

Numa casinha branca, lá no Sítio do Pica-pau Amarelo, mora uma velha de mais de sessenta anos. Chama-se Dona Benta. Quem passa pela estrada e a vê na varanda, de cestinha de costura ao colo e óculos de ouro na ponta do nariz, segue seu caminho pensando:

_ Que tristeza viver tão sozinha neste deserto...

Mas engana-se. Dona Benta é a mais feliz das vovós, pois vive em companhia da mais encantadora das netas – Lúcia, a menina do Narizinho arrebitado, ou Narizinho como todos dizem. Narizinho tem sete anos, é morena como jambo, gosta muito de pipoca e já sabe fazer uns bolinhos de polvilhos nem gostosos.

Na casinha existem duas pessoas – tia Anastácia, negra de estimação que carregou Lúcia em pequena e Emília, uma boneca de pano bastante desajeitada de corpo. Emília foi feita por tia Anastácia, com olhos de retrós pretos e sobrancelhas tão lá em cima que é ver uma bruxa. Apesar disso Narizinho gosta muito dela; não almoça nem janta sem a ter ao lado, nem se deita sem primeiro acomodá-la numa redinha entre dois pés de cadeira.

Além da boneca, o outro encanto da menina é o ribeirão que passa pelos fundos do pomar. Suas águas, muito apressadinhas e mexeriqueiras correm por entre pedras de limo, que Lúcia chama as “tias Anastácias do rio”.

Todas as tardes Lúcia toma a boneca e vai passear à beira d'água, onde se senta na raiz dum velho ingazeiro para dar farelo de pão aos lambaris.

Não há peixe do rio que não a conheça; assim que ela aparece, todos acodem numa faminteza. Os mais miúdos chegam pertinho; os graúdos parecem que desconfiam da boneca, pois ficam ressabiados, a espiar de longe. E nesse divertimento leva a menina horas, até que tia Anastácia aparece no portão do pomar e grite na voz sossegada:

_Narizinho! Vovó está chamando!...

LOBATO, Monteiro. *Reinações de Narizinho*. 11. Brasiliense. São Paulo. 1962. p. 3-4.

II. ESTUDO DO TEXTO

(Responda as questões do texto)

01. Observe, no fim do texto, as informações sobre o livro, de onde ele foi tirado. Sempre que utilizamos ou citamos um texto ou trecho escrito por outras pessoas, devemos indicar o nome dessa pessoa e o livro onde tiramos o texto ou trecho. Você também deve fazer assim nos seus trabalhos.

a) O texto “Narizinho” foi retirado do livro “Reinações de Narizinho”. O que quer dizer reinações?

.....
.....
.....
.....

b) A informação “11 ed.” Significa que este texto foi retirado da décima primeira edição (publicação) do livro. Até hoje, já foram feitas mais de trinta edições de *Reinações de Narizinho*. O que significa um número tão grande de edições?

.....
.....
.....
.....

02. O texto apresenta quatro personagens: Dona Benta, Lúcia (Narizinho), Tia Anastácia e Emília. Procure no texto as características, as ações e os sentimentos de cada personagem e escreva.

Exemplo: **Dona Benta** – é avó de Narizinho, tem mais de sessenta anos...

.....
.....
.....
.....
.....

03. Qual dos moradores do Sítio do Pica-pau Amarelo é a personagem principal do texto?

.....
.....
.....

04. Por que todos chamam Lúcia de Narizinho?

.....
.....
.....
.....

05. Narizinho chama as pedras do ribeirão de “tias Anastácias”. O que há de comum entre as pedras e tia Anastácia?

.....
.....
.....
.....

06. Relacione o trecho do texto em que aparece esta afirmação:

“Apesar disso, Narizinho gosta muita dela...”

Escolha, entre as expressões a seguir, a que pode substituir **apesar disso** na afirmação acima e circule-a:

- (a) Apesar de Emília ser uma boneca de pano.
- (b) Apesar de Emília ter sido feita por tia Anastácia.
- (c) Apesar de Emília ser desajeitada de corpo.
- (d) Apesar de Emília parecer uma bruxa.

07. Por que os peixes do ribeirão conhecem Narizinho?

.....

.....

.....

.....

08. O texto pode ser dividido em três partes:

1ª parte – do começo até”...é ver uma bruxa”.

2ª parte – de “Apesar disso Narizinho gosta muito dela...” até “...tias Anastácias do rio”.

3ª parte – de “Todas as tardes Lúcia toma a boneca...” até o fim.

Coloque na ordem certa, os títulos que podem ser dados a essas três partes:

- () O passeio diário de Lúcia.
- () Os moradores do Sítio do Pica-pau Amarelo.
- () Os encantos de Lúcia: a boneca e o ribeirão.

09. Leia as frases a seguir e sublinhe aquela que indica o objetivo principal do texto:

- (a) O objetivo do autor é descrever o Sítio do Pica-pau Amarelo.
- (b) O objetivo do autor é contar o que pensam as pessoas que passam pela estrada.
- (c) O objetivo do autor é descrever as pessoas que moram no Sítio do Pica-pau Amarelo.

Boa Sorte!

ANEXO 05

COLÉGIO ESTADUAL DOM PEDRO II
AVALIAÇÃO LITERÁRIA – 1º BIMESTRE DE 2007

PROFESSOR; _____

ALUNO(A) _____ 2º ANO _____

1 – Associe os trechos selecionados às personagens a que se referem:

A – Eugênio

B – Margarida

C – Umbelina

D – Capitão Francisco Antunes

E – Senhora Antunes

() “...fora casada com um alferes de cavalaria, que havia morrido nas guerras d’ório Grande do Sul, deixando sua mulher e Margarida, sua única filhinha, ainda no berço, no estado da mais completa indigência.”

() “... fazendeiro de medianas posses. Trabalhador, bom e extremoso pai de família, liso e sincero em seus negócios, partidista firme, e cidadão sempre pronto para os ônus público, nada lhe faltava para gozar da maior consideração e respeito entre os seus conterrâneos.”

() “...era fanática e supersticiosa (...) Agora refletindo sobre a cega e ardente afeição que a menina ia inspirando cada vez mais a seu filho, entrou a nutrir as mais tristes e sombrias apreensões, e acabou por convencer-se que não era senão o demônio, que em figura de cobra viera lançar no seio da menina o germe da tentação para seduzir seu filho...”

() “... ainda que aparentemente robusta e sadia, sofria um mal de coração, que lhe contaminava as fontes da existência. Uma organização de vigorosa têmpera, e sobretudo uma alma paciente e resignada, davam-lhe força apenas pra não sucumbir e resistir tranqüila e quase risonha ao peso esmagador do seu infortúnio”.

() "...compreendeu que era tempo perdido instar mais com sua mães. Resignou-se e conformou-se com sua sorte. Para despedir-se de Margarida restava-lhe ainda uma última esperança; essa abrigava-se debaixo do manto propício da noite, pela qual esperou com ansiedade.

2 – Nos romances, assim como nas novelas de rádio, televisão, fotonovelas histórias em quadrinhos, etc .; as personagens, heróis e heroínas têm uma função, uma tarefa a ser cumprida ou uma meta a ser atingida. Com suas ações modificam e criam as situações que constituem o texto narrativo. Vamos tentar esquematizar as ações das personagens, os motivos dessas ações e os elementos que se beneficiam ou se prejudicam com estas ações. Sempre existe alguém que deseja alguma coisa ou alguma pessoa, ou em outras palavras.

a. Um SUJEITO da ação, que deseja um OBJETO

Ex.: Romeu ama Julieta.

No caso, Romeu é o _____ da ação e Julieta o _____ dessa mesma ação.

b. E, como sempre há "torcidas" a favor ou contra, observam-se: os AJUDANTES, que colaboram para que o sujeito consiga o fim almejado, e os Oponentes, cuja função é a de impedir que o sujeito alcance o objeto desejado.

EX>: Frei Lourenço, amigo dos amantes, é quem realiza o casamento, ajuda na união dos jovens. Desempenha a função de _____. E os pais de Romeu e os pais de Julieta duo fazem para impedir a união. A função desempenhada é a de _____ da ação.

c. Há um MOTIVO, que faz com que o sujeito deseja objeto, dando assim grande impulso à ação.

Ex.: O elemento que motiva a ação de Romeu é o que sente por Julieta. O _____
Funciona como _____ de suas ações.

d . No fim, esta ação se reverte em BENEFICIO de alguém. Em geral, quem se beneficia é a personagem que executa a ação, ou a sociedade que receberá os frutos dessa ação.

Ex: Romeu deseja Julieta, beneficiando-se assim com o fruto de sua ação. Desta maneira o _____ da ação é o próprio _____

3 – Quando você vai contar alguma coisa a alguém, pode conhecer totalmente os fatos que vai narrar, ou conhecer apenas parcialmente. Com o narrador de um romance, acontece o mesmo. No caso de O Seminarista, você pode dizer que o narrador:

a () Conhece todas as personagens e tudo sobre seu passado, presente e futuro.

b () Não conhece os fatos, os quase vão sendo revelados somente pelas personagens.

c () Conhece externamente as personagens, mas não consegue “ler” os pensamentos

e as intenções da personagens.

d () É uma das personagens principais do romance.

4 – O narrador faz com que ação do romance seja:

a () não-linear, com a integração do passado, presente e futuro, num tempo apenas

psicológico.

b () linear, mas regressivamente no tempo.

c () linear, mas ora progressivamente, ora regressivamente.

d () independente de balizas temporais.

5 – Assinale nos dois trechos abaixo, o discurso direto e o discurso indireto.

a. “A senhora Antunes chamou logo em altos gritos os escravos, e ordenou-lhes que perseguissem e matassem a cobra. Umbelina, porém, não queria consentir que se fizesse mal ao animal que havia respeitado e afagado sua querida filha.” _____

- b. “___É bicho mau, bem sei ___dizia ela ___mas esta...coitada!...parece não ser da laia das outras; a menina brincava com ela como se fosse um cão de fralda, e a bicha não lhe fez mal nenhum.”
-

6 – Além do amor entre os personagens principais, há outros elementos importantes no texto, que precisam ser estudados, para maior compreensão de **Iracema**. Indique-os, assinalando com um (V) os verdadeiros e com um (F) os falsos:

- a. () valorização do elemento nativo do Brasil;
- b. () observação e descrição da paisagem brasileira;
- c. () simples descrição dos costumes e tradições indígenas;
- d. () amostragem da mistura de raças para a formação do povo brasileiro;
- e. () afirmação pura e simples de que “Tudo passa sobre a Terra”.

7 – Em nenhum lugar do romance, estes elementos são explicitamente mostrados. Tudo se esconde na narrativa. Vamos deixar estes aspectos mais claros. Relacione os enunciados abaixo com a letra correspondente aos itens verdadeiros do exercício anterior:

() **Os índios expressam seus valores e sentimentos:**

“Se a virgem abandonou ao guerreiro branco a flor de seu corpo, ela morrerá;

mas o hóspede de Tupã é sagrado; ninguém o ofenderá; Araquém o protege.”

() **Do amor entre Iracema e Martim resulta um novo tipo étnico – o**

mameluco: “Teu sangue já vive no seio de Iracema. Ela será mãe de teu filho.”

() **A natureza se manifesta viva, com sensações humanas:** “Era o tempo em que o

doce arati chega do mar e derrama a deliciosa frescura pelo árido sertão.

A planta

respira; um suave arrepio eriça a verde coma da floresta.”

8 – Vamos conversar um pouco sobre os personagens do rance. Você vai rememorar quem eles são e o quem fizeram, preenchendo as lacunas:

a – **Martim**: português; casa-se com _____aliado aos pitiguaras, vence os franceses e os tabajaras; conquista definitivamente o _____.

b – **Irapuã**: tabajara, gosta de Iracema; alia-se aos _____e combate os portugueses e pitiguaras;

9 – O primeiro cearense, ainda no berço, emigrava da terra pátria. Havia aí a predestinação de uma raça?” Eis aí uma reflexão sob a forma de pergunta que o autor,.....,faz a si mesmo – com toda a propriedade, e por motivos que podemos interpretar como pessoais - , ao finalizar o romance

Assinale a alternativa que preenche corretamente os espaços:

- a. () José Lins do Rego – **Menino de engenho**
- b. () José de Alencar – **Iracema**
- c. () Graciliano Ramos – **São Bernardo**
- d. () Aluísio Azevedo – **O mulato**
- e. () Graciliano Ramos – **Vidas secas**

Felicidades...

COLEGIO ESTADUAL DOM PEDRO II
AVALIAÇÃO DE PORTUGUÊS
PROFESSOR:

ALUNO(A) _____ 3º ANO _____

Estas são Questões referentes aos períodos literários estudados:

Nas questões de 1 a 4, os textos trazem características que determinam o período estilístico a que pertencem. Ajuste-os ao estilo de época correspondente, conforme esquema abaixo:

- | | |
|-----------------------------|---------------|
| a. Neoclassicismo/Arcadismo | b. Romantismo |
| c. Realismo / Naturalismo | c. Simbolismo |

1 – “Entre brumas, ao longe, surge a aurora.

O hialino orvalho aos poucos se evapora,

Agoniza o arrebol.

Aparece, na paz do céu risonho,

Toda branca de sol.

E o sino canta em lúgubres resposnos:

“Pobre Alphonsus! Pobre Alphonsus!”

()

2 – “Se sou pobre pastor, se não governo

Reinos, nações, províncias, mundo e gentes;

Se em frio, calma, e chuvas inclementes

Passo o verão, outono, estio, inverno;

Nem por isso trocara o abrigo terno

Desta choça, em que vivo, caos enchentes

Dessa grande fortuna: assaz presentes

Tenho as paixões desse tormento eterno.”

()

3- “Era u pobre-diabo,caminhando para os setenta anos, antipático, cabelo branco,curto e duro como escova, barba e bigode do mesmo teor; muito macilento, com uns óculos redondos que lhe aumentavam o tamanho da pupila e davam-lhe à cara uma expressão de abutre, perfeitamente de acordo com o seu nariz adunco e com a sua boca sem lábios; viam-se-lhe ainda todos os dentes, mas, tão gastos que pareciam limados até o meio. Andava sempre de preto, com um guarda-chuva debaixo do braço e um chapéu de Braga enterrado nas orelhas.”

()

4 – “ Não achei na terra amores

Que merecessem os meus.

Não tenho um ente no mundo

A quem diga o meu – adeus.

 Não posso da vida à campa

 Transportar uma saudade.

 Cerro meus olhos contente

 Sem um ai de ansiedade.

 Por isso, ó morte, eu amo-te e não temo:

 Por isso, ó morte, eu quero-te comigo.

 Leva-me à região da paz horrenda,

 Leva-me ao nada, leva-me contigo.”

()

5 – “Sua obra máxima é um ensaio sociológico e histórico. Da própria divisão da obra em partes, percebe-se a formação positivista e a óptica determinista do narrador: na 1º parte, o autor analisa o condicionamento geográfico, com o clima exercendo um papel preponderante na formação do meio e do homem, produto desse meio; na 2º parte, temos a análise da miscigenação e seus efeitos; na última, a descrição do conflito resultante.”

As informações acima referem-se à obra:

A() Casa Grande & Senzala – Gilberto Freyre d () Os sertões – Euclides da Cunha

B() A Bagaceira´- José Américo de Almeida e () São Bernardo – Graciliano Ramos

C() 0 Quinze – Rachel de Queirós

6 – Uma atitude comum caracteriza a postura literária de autores pré-modernistas, a exemplo de Lima Barreto, Graças Aranha, Monteiro Lobato e Euclides da Cunha. Pode ela ser definida como:

A () a necessidade de superar, em termos, de um programa definido, as estéticas românticas e realistas;

B () a pretensão de dar um caráter definitivamente brasileiro à nossa literatura, que julgavam por demais europeizada;

C () uma preocupação com o estudo e a observação da realidade brasileira;

D () a necessidade de fazer crítica social, já que o Realismo havia sido ineficaz nessa matéria;

E () o aproveitamento estético do que havia de melhor na herança literária brasileira, desde duas primeiras manifestações.

7 – Relacione as perguntas apresentadas com os movimentos de vanguarda europeus que as respondem corretamente:

a. Qual o movimento mais radicalmente niilista?

b. Qual o movimento mais voltado para a idéia de velocidade?

c. Qual o movimento mais comprometido com a criação de um mundo onírico?

d. Qual o movimento mais relacionado com idéia de fragmentação?

e. Qual o movimento que se caracteriza fundamentalmente pela deformação da realidade, ressaltando seus elementos grotescos e bizarros?

A () 0 Dadaísmo

B () 0 Cubismo

C () 0 Surrealismo

D () 0 Expressionismo

E () 0 Futurismo

8 – “João Gostoso era carregador de feira-livre e morava no

(Morro da Babilônia num barracão sem número

Uma noite ele chegou no bar Vinte de Novembro

Bebeu

Cantou

Dançou

Depois se atirou na Lagoa Rodrigo de Freitas e morreu afogado.”

Poema de recorte social marcante, foi entretanto tacho quase acidental de seu autor, mais afeito ao tratamento lírico dos sentimentos. Em qual dos movimentos literários abaixo se enquadra o poema?

- a () Surrealismo b () Pós-Modernismo c () Modernismo
d () Romantismo e () Pré-Modernismo

9 – Indique o número de fonemas de cada uma destas palavras:

- 1) caixote () 2) chato() 3) foguete () 4) nosso () 5) jovem ()

10 – Classifique as palavras a seguir, usando este código:

(a) possui dígrafo (b) possui encontro consonantal.

- 1) globo () 2) descida () 3) queda () 4) plano () 5)

11 – Numere os parágrafos a seguir identificando o tipo de redação apresentado:

- 1) descrição 2) narração 3) dissertação

() Acreditamos firmemente que só o esforço conjunto de toda a nação brasileira conseguirá vencer os gravíssimos problemas econômicos, por todos há muito conhecidos. Quaisquer medidas econômicas, por si só, não são capazes de alterar a realidade, se as autoridades que as elaboram não contarem com o apoio da opinião pública, em meio a uma comunidade de cidadãos consciente.

() Nas proximidades deste pequeno vilarejo, existe um chácara de beleza incalculável. Ao centro avista-se um lago de águas cristalinas. Através dela, vemos a dança rodopiante dos pequenos peixe. Em volta deste lago pairam, imponentes, árvores seculares que parecem testemunhas vivas de tantas histórias que se sucederam pelas gerações. A relva, brilhando ao sol, estende-se por todo aquele local, imprimindo à paisagem um clima de tranquilidade e aconchego.

() As crianças sabiam que a presença daquele cachorro vira-lata em seu apartamento seria alvo da mais rigorosa censura de sua mães. Não tinha

qualquer cabimento; um apartamento tão pequeno que mal acolhia Álvaro, Alberto e Anita, além de seus pais , ainda tinha de dar abrigo a u cãozinho! Os meninos esconderam o animal em um armário próximo ao corredor ficaram sentados na sal à espera dos acontecimentos. No fim da tarde a mãe chagou do trabalho. Não tardou em descobrir o intruso e a expulsa-lo, sob os olhares aflitos de seus filhos.

Felicidades...

ANEXO 08

ANEXO 09

ENTREVISTA FINAL

Caçu, Goiás; abril de 2007.

Última entrevista realizada com os colaboradores: Rosa, Margarida, Hortência e Lírio.

Com o término do 1º bimestre letivo para o dia 13 de abril de 2007, data para fechamento das médias, marcamos a última entrevista com nossos colaboradores para discutir os resultados alcançados.

Esta entrevista aconteceu nas escolas campo, nos seguintes horários:

1. ROSA – dia 13/04/2007, na Escola Municipal Professor Mariano de Santos Olombrada, período matutino, 8 horas e 15 minutos;
2. MARGARIDA – dia 13/04/2007, no Colégio Estadual Dr. Pedro Ludovico Teixeira, período matutino, 10:00 horas;
3. HORTÊNCIA – dia 13/04/2007, Colégio Estadual D. Pedro II, período vespertino, 13 horas e 20 minutos;
4. LÍRIO – dia 13/04/2007, Colégio Estadual D. Pedro II, período vespertino, 14 horas e 30 minutos.

QUESTÕES:

<p>1. Você encerra hoje, momento da entrega das médias, o processo de avaliação. <i>Por que você avalia e como foi esse processo?</i></p>	<p><i>ROSA: A avaliação para mim é como um termômetro, serve para medir o trabalho e o desenvolvimento do aluno. Não consigo enxergar qualquer ação sem avaliação, por isso, o ato de avaliar pra mim é um meio de ver como está o trabalho, o que está acontecendo, como o aluno está se comportando diante do trabalho realizado. O trabalho foi bom, eu diria satisfatório. Sei que as vezes poderia ser melhor, porém vejo que também</i></p>
---	---

	<p><i>não está tão ruim assim.</i></p>
	<p><i>HORTÊNCIA: Olha, Adair! Avaliar para mim é usar um termômetro que pode me dar a temperatura em que o trabalho está acontecendo. É muito complicado avaliar, mas ainda não vejo outra forma de verificar a aprendizagem de meus alunos a não ser através da avaliação. E quanto ao processo, eu diria que foi bom. Não posso dizer que foi excelente, sem falhas e problemas, mas posso dizer que na medida do possível as avaliações serviram para verificar o andamento dos trabalhos.</i></p>
	<p><i>LÍRIO: Avaliar é necessidade, Adair. Somos avaliados todo momento. Todas nossas ações são julgadas e avaliadas. Se somos bons, maus, competentes, capazes. E na escola isso não precisa ser diferente. E enquanto professor, preciso saber como anda meu aluno, se houve aprendizagem, se entenderam o conteúdo, se estão se desenvolvendo. É a avaliação que vai determinar o que devo fazer, se estou no caminho certo. E neste bimestre o processo de avaliação foi normal, assim como todos os outros. Com uma diferença: Cada vez pior. Os alunos não querem nada. Estão sempre com preguiça,</i></p>

	<p><i>sem tempo, cansados. E o que a escola tem para chamar atenção destes alunos? Como a escola desperta o interesse deles? O que há na escola que chama atenção destes alunos?</i></p>
	<p><i>MARGARIDA: Avaliar é uma necessidade. Vejo que a ação de avaliar nos dá possibilidades de medir nosso trabalho, verificar se estamos no caminho certo. Sem esta verificação, como saber se o que planejamos está dando resultado. E o percurso que fizemos neste bimestre foi bom, com alguns problemas, na maioria das vezes tentando acertar. Como diz Luckesi a avaliação é um julgamento de valor. Então o que tentamos fazer é isso, julgar nosso trabalho e verificar através das notas de nossos alunos como foi nossa caminhada.</i></p>
<p>2. Depois de todo o caminho percorrido, Você está satisfeito (a)?</p>	<p><i>ROSA: Eu diria que sim. É claro que há muito que melhorar, mas sinto que não estou tão perdida, não. Diante da realidade, da situação vivida pela escola hoje, posso dizer com convicção que meu trabalho quanto a ação de avaliar é tranquilo.</i></p>
	<p><i>HORTÊNCIA: Não, porque ainda fico angustiada com o final de bimestre.</i></p>

	<p><i>Notas, médias, isso ainda me deixa muito triste. Esse negócio da gente determinar aproveitamento de aluno, aplicar notas, comigo isso ainda não está claro. Fico preocupada se estou no caminho certo, se estou sendo correta, justa. Pra falar a verdade a ação de avaliar ainda é um bicho papão. Quem sabe um dia você não vai nos ajudar a resolver tudo isso, né, Adair? (risos)</i></p>
	<p><i>LÍRIO: Estou sim, pois fiz o que eu achei melhor fazer. Lancei mãos de várias propostas de avaliação, mas nem todos os alunos quiseram cumprir suas tarefas. Neste sentido não posso fazer nada. Como você sabe, não somos salvadores da pátria. Na situação em que se encontra a educação, hoje, no Brasil, acho que até fazemos sucesso. É um EJA – Educação de Jovens e Adultos -, um ACELERA dali que acabam nos oferecendo alunos cheios de problemas e com defasagens enormes. Analisando as coisas desta forma, posso afirmar que fico satisfeito com o que tenho em mãos. Não que eu não tenha nada a melhorar. É claro que tenho, e muito. Só não quero trazer pra mim a responsabilidade de um problema que não depende exclusivamente de meu</i></p>

	trabalho.
	<p>LÍRIO: <i>Estou sim, pois fiz o que eu achei melhor fazer. Lancei mãos de várias propostas de avaliação, mas nem todos os alunos quiseram cumprir suas tarefas. Neste sentido não posso fazer nada. Como você sabe, não somos salvadores da pátria. Na situação em que se encontra a educação, hoje, no Brasil, acho que até fazemos sucesso. É um EJA – Educação de Jovens e Adultos -, um ACELERA dali que acabam nos oferecendo alunos cheios de problemas e com defasagens enormes. Analisando as coisas desta forma, posso afirmar que fico satisfeito com o que tenho em mãos. Não que eu não tenha nada a melhorar. É claro que tenho, e muito. Só não quero trazer pra mim a responsabilidade de um problema que não depende exclusivamente de meu trabalho.</i></p>
<p><i>Adair – Mas por que tanto sofrimento, colega? Foi sempre assim?</i></p>	<p>MARGARIDA: <i>A ação de avaliar sempre me deixou assim. Não gosto de avaliar. Se houvesse outra maneira de chegar a essas benditas notas, bem que eu gostaria. Detesto julgar meus alunos, determinar quem passa e quem não. E o piro é que em vários casos me sinto uma bruxa má.</i></p>

	<p><i>Comigo isso é realmente complicado. Vejo meus colegas lidando com isso numa boa, sem estresse e eu assim. Será que dou muita importância a esse fator?</i></p>
<p>3. O resultado alcançado Foi o esperado?</p>	<p><i>ROSA: Olha, primeiro bimestre é fogo, mas acho que diante das circunstâncias o que tenho em mãos foi o esperado sim. É claro que esse resultado pode ser melhorado, mas não digo que não era o previsto. Houve muita recuperação, algumas notas abaixo da média, mas isso pode ser trabalho nos bimestres seguintes para futuras melhorias.</i></p>
	<p><i>HORTÊNCIA: Não, não foi o que eu esperei e planejei. Ainda tenho alguns alunos que não conseguem ter um bom aproveitamento e aí fico pensando em que eu poderia ajudá-los. Sempre acho que meus alunos podem ir mais além, que podem melhorar mais. Acho que é por isso que sofro muito. São tantos fatores que ajudam para que isso não seja 100%. Com isso não quero jogar a culpa em ninguém, mas é que as vezes sinto um pouco cansada e desanimada com a situação. São alunos que chegam no Ensino Médio sem saber escrever, que lêem mal e que têm uma dificuldade muito grande</i></p>

	<p><i>de se expressar. Programas que o governa lança para solucionar problemas que são bem mais complicados que eles pensam. Sei que devo pensar no aluno que tenho em mãos, mas é difícil não desejar um aluno melhor, mais capaz e mais preparado. Desabafei?</i></p>
<p>Adair – Que isso, colega. Sempre é momento para se discutir essas questões. E são oportunas aqui, sabia? Vão ajudar, com certeza, o meu trabalho.</p>	<p><i>LÍRIO:</i> Foi sim. Querer demais de nossos alunos na atual realidade é sonhar. Não sou de sonhar com resultados excelentes. Como? De que forma? Procuro ser realista, não sonhador. Não posso dizer que esse resultado seja o melhor, mas é o possível.</p>
	<p><i>MARGARIDA:</i> Não, de maneira alguma. Do jeito que sou exigente, sempre penso que poderia ser melhor. Fico sempre procurando respostas, maneiras para melhorar minhas ações. Acho que sou exigente demais comigo. Houve excelentes médias, mas uns quatro alunos não conseguiram um bom rendimento, daí minhas preocupações. Fico tentando</p>

	<p>achar uma maneira de ajudá-los, sem dar média de graça. Minha preocupação é ajudar esses jovens a aprender, desenvolver e criar condições de despertar o gosto pelos estudos. São jovens de famílias desprovidas de condições financeiras. Se não for através dos estudos como vão ter melhores condições de vida, perspectivas de emprego?</p>
<p>3.1. <i>Adair – Mas neste bimestre prevalece esse resultado?</i></p>	<p><i>HORTÊNCIA: Olha, se eu pudesse refazer algumas notas, com certeza eu faria isso, mas você viu o calendário? Tenho que entregar médias na secretaria. Sou obrigada a fazer isso e daí, o resultado que vai é o que tenho em mãos. Mesmo sabendo que poderia tentar melhorar essa realidade.</i></p>
	<p><i>LÍRIO: Não posso fazer nada a não ser registrar os resultados e enviá-los à Secretaria. Um professor que trabalha em três escolas, três períodos e que está com problemas de saúde. O que fazer para melhorar uma situação que não tem solução? E, como você sabe, vários desses alunos não estão interessados em aprender. Veja a situação deste aluno</i></p>

	<p>- (abre o diário e mostra o aluno)-, ele pediu ao irmão para adquirir o livro de leitura e tirou 28, tendo o valor 3,0. Veja este – (mostra outro aluno) -, ficou com 0,6 porque não leu o livro. E eles reclamam dizendo que a biblioteca só tem um exemplar, que não tem direito para comprar livros, mas andam com calça jeans de 120,00 reais. Olha, colega! Na vida precisamos fazer escolhas, criar prioridades. E o que é prioridade para esses jovens? Não posso refazer um resultado que eles mesmos tiveram. Vai essa nota mesmo.</p>
	<p>MARGARIDA: <i>Infelizmente vai prevalecer sim. Primeiro porque não há tempo para refazermos as médias; segundo, penso que o trabalho não foi tão ruim assim. Penso que a avaliação da aprendizagem me permitiu observar um certo grau de aprendizagem do conteúdo. Sei que não foi 100%, mas acredito que foi bom. E o pior é a questão da burocracia. Mesmo que quisesse não seria possível rever os resultados, pois há uma data certa para a entrega desses resultados. Quando sinto a necessidade de fazer isso, já planejo para as coisas acontecerem durante o percurso do trabalho.</i></p>
<p>4. Durante o percurso feito por você e</p>	<p>ROSA: <i>Olha, foram vários.</i></p>

<p>a turma, você usou vários instrumentos de avaliação. Comente o valor destes instrumentos escolhidos por você.</p>	<p><i>Trabalhamos a leitura de uma obra literária, momento em que fizemos um trabalho voltado para o aperfeiçoamento da leitura e interpretação; duas produções de textos, em que exploramos a escrita e suas características; um teste sobre o conteúdo trabalhado e, por último, a avaliação final (prova), na qual exploramos todo trabalho realizado durante o bimestre.</i></p>
	<p><i>HORTÊNCIA: Um dos trabalhos propostos neste bimestre que achei de fundamental importância foi o PORTIFÓLIO. Ele deu condição de observar o registro das idéias dos alunos sobre os textos lidos, o livro de leitura, os textos produzidos e a resenha realizada por eles. Os seminários sobre os conteúdos de Literatura também foram importantes, pois vi que os alunos se organizaram, pesquisaram para as apresentações. A prova aplicada em forma de consulta foi essencial para que eles tivessem a oportunidade de rever os conteúdos, de lerem novamente o que já havia sido discutido em sala. Acho que realizamos o melhor que pudemos.</i></p>
	<p><i>LÍRIO: Tivemos a avaliação do livro literário, no qual pretendi ver quem</i></p>

	<p><i>havia feito a leitura da obra indicada; um teste, que avaliei o conteúdo trabalhado; um texto produzido por cada aluno; e, a prova final, onde cobrei todo o conteúdo trabalhado durante o bimestre.</i></p>
	<p><i>MARGARIDA: Olha, neste bimestre busquei utilizar vários instrumentos de avaliação. Em primeiro lugar lancei mão da leitura do livro que você acompanhou o trabalho. Fizemos a leitura, os trabalhos em grupos, análise individual e o projeto que envolveu todo o período matutino. Em segundo lugar, aproveitei os textos e o trabalho realizado nas correções para aplicar um valor. Em terceiro, dei uma participação nas atividades e tarefas desenvolvidas por eles. E em quarto lugar, aplicamos uma avaliação escrita para os alunos que não fizeram todas as atividades. Daí, acho que conseguimos avaliar todas as atividades que a turma desenvolveu.</i></p>
<p><i>5. Este processo Poderia ter sido diferente?</i></p>	<p><i>ROSA: Penso que sim, mas reconheço que o que deu pra fazer foi feito. Não sou de ficar pensando naquilo que poderia ter feito e não fiz, mas procuro refletir sobre o que foi possível realizar.</i></p>

	<p>HORTÊNCIA: <i>Com certeza que sim. Poderia ter sido melhor, mas acho que fiz o possível nas condições que tive.</i></p>
	<p>LÍRIO: <i>Poderia, mas acho que não seria melhor, não. Veja só o valor que é a média para os alunos passarem = 5,0, e mesmo assim não conseguem. É muito pouco para um aluno ter que aprender apenas 50% do conteúdo ministrado. O problema é estudar, querer aprender. Acho que aí está a solução.</i></p>
	<p>MARGARIDA: <i>Sim, diferente e melhor, no entanto não quero acreditar que pequei tanto. Fico preocupada sim com essa questão de aplicar notas, conceitos, mas não há outra saída. A educação ainda não criou um outro jeito de avaliar ou determinar o nível de aprendizagem de nossos alunos. Ainda temos a necessidade de aplicar avaliações. Não negar pra você que isso me incomoda, mas procuro fazer isso de maneira mais justa e menos dolorida.</i></p>
<p>6. Ao escolher os instrumentos de avaliação, O que você priorizou?</p>	<p>ROSA: <i>Busquei priorizar vários fatores os quais já mencionei na resposta da questão 4.</i></p>
	<p>HORTÊNCIA: <i>Ao escolher meus</i></p>

	<p><i>instrumentos de avaliação sempre busco pensar nas condições da turma. Procuro rever algumas anotações, lembrar de algumas situações em que ficaram evidentes as dificuldades de cada turma. Jamais aplico a mesma avaliação para duas salas, pois cada uma tem suas particularidades. Então priorizo o que a sala está mais necessitando no momento.</i></p>
	<p><i>LÍRIO: Primeiro tento priorizar os conteúdos que foram aplicados, depois vejo as necessidades das turmas para fazer as propostas de avaliação.</i></p>
	<p><i>MARGARIDA: Procurei priorizar as necessidades da turma. A leitura, propus o trabalho com o livro literário. A escrita a produção do resumo do livro e os textos. A interação o trabalho em grupo, e, para verificar os conteúdos aplicados, usei a prova. Não cheguei a perfeição, mas posso garantir também que não fui excludente. Bom, pelo menos é o que eu espero.</i></p>
<p><i>7. Com os resultados em mãos, Você diria que foi possível avaliar a aprendizagem dos alunos?</i></p>	<p><i>ROSA: Eu penso que sim, pois procurei avaliar aquilo que os alunos conseguiram aprender. Aliás, para que servem as avaliações? (risos)</i></p>

	<p><i>Não são para avaliar aquilo que nosso aluno aprende? Acho que todo professor quando propõe uma avaliação está pensando em detectar o que os alunos conseguiram aprender. Não estou certa? Ou você não concorda comigo? Nossa! Quem é o entrevistado aqui? Eu ou você? (risos)</i></p>
<p><i>Adair – eu penso que seja você, Rosa.</i></p>	<p><i>HORTÊNCIA: Não sei se foi possível. Eu tentei. É tão complicado avaliar aprendizagem, pois as vezes, nós acabamos propondo algo que o aluno não foi bem. E saber realmente o que o aluno aprendeu é difícil. Por isso digo que tento avaliar aquilo que a sala se saiu melhor.</i></p>
	<p><i>LÍRIO: Mas é isso que fazemos, Adair, avaliar aprendizagem. Aplicamos avaliações para testar nossos alunos e medir seus conhecimentos. A média que eles conseguem é a referência de sua aprendizagem. Você não concorda?</i></p>
<p><i>Adair – Não vejo por aí, porque as vezes podemos priorizar apenas conteúdos que não foram assimilados. Podemos priorizar quantidade e esquecer de verificar a</i></p>	<p><i>MARGARIDA: Como já disse, penso que sim. Diante do trabalho realizado e dos resultados obtidos, posso afirmar com quase certeza que aprendizagem foi testada sim.</i></p>

<p>aprendizagem.</p>	
<p>8. Percebi que você realizou um trabalho de avaliação em alguns textos produzidos pelos alunos. O que você levou em consideração e quais foram os avanços nesta avaliação?</p>	<p>ROSA: <i>Olha, queria ver como a turma está produzindo e tentei trabalhar a escrita de forma em geral. Busquei focalizar a ortografia, a concordância – viu como eles estão escrevendo mal? – trabalhar alguns tempos verbais e, principalmente a estrutura da narração, porque os dois trabalhados foram narrativos. Você notou isso?</i></p>
	<p>HORTÊNCIA: <i>Olha, minha grande preocupação com o trabalho da produção textual é levar o aluno a se expressar através da escrita. Organizar suas idéias no papel, articular essas idéias de forma que o leitor do texto consiga saber o que o autor quer dizer. Aspectos gramaticais são importantes, mas não são únicos em um trabalho de produção. Fazer ser entendido é minha prioridade. Depois vêm as questões normativas.</i></p>
	<p>LÍRIO: <i>Eu trabalhei apenas uma produção com eles, mas tentei priorizar todos os elementos da construção textual, como: concordância verbal e nominal, regência, ortografia, idéias, coerência e coesão.</i></p>

	<p>MARGARIDA: <i>Em primeiro lugar procurei priorizar a leitura e a escrita e dentro da escrita focalizei a correção em alguns conceitos gramaticais como: concordância, regência, articulação das idéias e organização dessas idéias no texto.</i></p>
--	---

ANEXO 10

COLÉGIO (?) - CAÇU-GOIÁS
DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

(?) série "C"		(?) série "B"	
Nº do aluno(a)	Média 2º Bimestre	Nº do aluno(a)	Média 2º Bimestre
1.	#	1.	5,6
2.	6,7	2.	6,1
3.	**	3.	5,9
4.	7,1	4.	5,6
5.	5,7	5.	7,0
6.	7,3	6.	6,7
7.	6,7	7.	*
8.	**	8.	6,5
9.	4,7	9.	6,1
10.	5,0	10.	6,4
11.	5,4	11.	6,2
12.	5,2	12.	5,7
13.	6,8	13.	5,7
14.	*	14.	4,8
15.	3,1	15.	3,5
16.	5,0	16.	6,0
17.	4,6	17.	@
18.	4,6	18.	3,1
19.	3,8	19.	**
20.	6,7	20.	**
21.	6,1	21.	**
22.	*	22.	6,2
23.	5,8	23.	6,9
24.	7,4	24.	**
25.	@	25.	6,1
26.	@	26.	3,5
27.	5,3	27.	5,8
28.	4,8	28.	6,6
29.	**	29.	6,3
30.	6,4	30.	**
31.	4,8	31.	6,5
32.	6,4	32.	
33.	6,0	33.	
34.	5,3	34.	
35.	3,9	35.	
36.	3,1	36.	
37.	5,1	37.	
38.	7,9	38.	
39.	4,9	39.	

40.	5,9	40.	
41.	7,0	41.	
42.	7,2	42.	

* aluno(a) desistente

** aluno(a) remanejado(a) para outro turno

*** aluno(a) não compareceu para avaliação

@ aluno (a) transferido(a) para outra unidade escolar

aluno(a) amparado(a) por atestado médico

COLÉGIO (?) - CAÇU-GOIÁS
DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA

(?) série "A"		(?) série "B"		(?) série "A"		(?) série "B"		(?) série "A"	
Nº do aluno (a)	Média 2º Bimestre	Nº do aluno (a)	Média 2º Bimestre	Nº do aluno (a)	Média 2º Bimestre	Nº do aluno (a)	Média 2º Bimestre	Nº do aluno (a)	Média 2º Bimestre
43.	7,9	43.	7,1	1.	8,3	1.	**	1.	@
44.	*	44.	***	2.	8,0	2.	8,7	2.	**
45.	*	45.	4,9	3.	8,4	3.	**	3.	8,9
46.	**	46.	5,5	4.	5,7	4.	7,9	4.	6,8
47.	8,4	47.	8,7	5.	8,2	5.	9,4	5.	7,2
48.	5,4	48.	7,4	6.	8,5	6.	8,9	6.	@
49.	6,3	49.	8,9	7.	8,4	7.	**	7.	5,1
50.	4,8	50.	5,4	8.	8,9	8.	8,2	8.	7,4
51.	**	51.	**	9.	8,8	9.	7,1	9.	8,3
52.	6,6	52.	8,6	10.	9,4	10.	8,8	10.	9,1
53.	6,5	53.	9,6	11.	9,5	11.	8,4	11.	8,2
54.	6,1	54.	5,0	12.	9,4	12.	@	12.	6,3
55.	5,2	55.	8,5	13.	***	13.	5,2	13.	9,9
56.	7,8	56.	5,9	14.	8,3	14.	9,4	14.	5,0
57.	8,4	57.	7,4	15.	9,0	15.	**	15.	@
58.	**	58.	4,7	16.	9,1	16.	5,9	16.	7,7
59.	9,3	59.	8,9	17.	4,6	17.	6,8	17.	8,2
60.	**	60.	9,1	18.	@	18.	*	18.	7,6
61.	9,1	61.	7,3	19.	**	19.	8,7	19.	9,5
62.	5,6	62.	6,2	20.	6,0	20.	9,0	20.	7,1
63.	6,4	63.	9,2	21.	9,1	21.	6,6	21.	@
64.	**	64.	6,0	22.	7,5	22.	6,5	22.	*
65.	6,7	65.	8,4	23.	8,0	23.	9,6	23.	8,7
66.	5,5	66.	4,9	24.	6,2	24.	9,3	24.	***
67.	7,3	67.	5,1	25.	9,6	25.	**	25.	6,8
68.	6,8	68.	5,5	26.	9,3	26.	7,5	26.	7,5
69.	**	69.	*	27.	5,4	27.	8,1	27.	@
70.	7,2	70.	3,4	28.	9,1	28.	7,7	28.	6,1
71.	6,0	71.	9,4	29.	**	29.	9,6	29.	6,1
72.	8,7	72.	8,8	30.	8,0	30.	9,3	30.	6,3

73.	6,4	73.	8,1	31.	9,4	31.	6,7	31.	**
74.	6,3	74.	9,2	32.	7,3	32.		32.	9,8
75.	5,4	75.	@	33.		33.		33.	8,6
76.	3,2	76.	7,7	34.		34.		34.	*
77.	5,0	77.	*	35.		35.		35.	6,7
78.	**	78.	**	36.		36.		36.	6,3
79.	5,2	79.		37.		37.		37.	7,0
80.	6,2	80.		38.		38.		38.	5,2
81.	6,3	81.		39.		39.		39.	9,2
82.	3,8	82.		40.		40.		40.	6,3
83.	7,4	83.		41.		41.		41.	8,1
84.	5,5	84.		42.		42.		42.	6,3
85.		85.		43.		43.		43.	@
86.		86.		44.		44.		44.	6,9
87.		87.		45.		45.		45.	7,1

* aluno(a) desistente

** aluno(a) remanejado(a) para outro turno

*** aluno(a) não compareceu para avaliação

@ aluno (a) transferido(a) para outra unidade escolar

aluno(a) amparado(a) por atestado médico

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)