

**Universidade Federal de Goiás
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM - um estudo com professores
em exercício.**

NILDA MARIA DE CARVALHO

**Goiânia
2008**

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

NILDA MARIA DE CARVALHO

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM - um estudo com professores
em exercício.**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Goiás, junto ao Programa de Pós-Graduação – FE – nível mestrado, como requisito para obtenção do título de mestre em educação, orientada pelo Prof. Dr. Valter Soares Guimarães.

**Goiânia
2008**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Valter Soares Guimarães (Orientador)
Universidade Federal de Goiás – Faculdade de Educação

Profª. Dra. Maria Francisca de Souza Carvalho Bites
Universidade Católica de Goiás

Profª. Dra. Maria Hermínia Marques da Silva Domingues
Universidade Federal de Goiás – Faculdade de Educação

Dedico este trabalho ao meu esposo Ronan Maia Júnior. Pelo apoio, pela paciência e pelo companheirismo em todos os momentos.

AGRADECIMENTOS

A tudo e a todos que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a realização deste mestrado e desta dissertação.

Em especial, MEUS SINCEROS AGRADECIMENTOS:

A Deus, por cada dia da minha existência, pois a Sua bondade e misericórdia têm me fortalecido e me guiado em todos os momentos de minha vida.

Aos meus pais, Djanira e Oraldo, pelo incentivo, amor e apoio absoluto em minha vida. Pelas orações diárias da minha mãe e pelo exemplo de humildade e de luta de meu pai.

Ao meu orientador, professor Dr. Valter Soares Guimarães, pela paciência, disponibilidade e pelo prazer das sábias orientações.

A minha família, irmãs, cunhados (as), sobrinhos (as), tios (as), primos (as), sogra os quais sempre primaram pelo meu amor incondicional.

Ao CEFET/GO – diretores, professores da Coordenação de Licenciatura – colegas de trabalho – a minha gratidão pela compreensão e solidarização, principalmente durante o meu período de refúgio e de recolhimento para os estudos e para a construção desta dissertação.

Aos colegas, professor Dr. Ruberley Rodrigues de Souza por ter me incentivado e orientado na construção do pré-projeto para ingressar na pós-graduação e à professora Dra. Luciene Lima de Assis Pires, por ter me orientado na construção do meu primeiro artigo.

Aos professores, Dra. Walderês Nunes Loureiro e Dr. João Ferreira de Oliveira pelo profícuo convívio e ricas orientações enquanto coordenadores do Minter e da pós-graduação.

Ao grupo de professores da pós-graduação da FE/UFG que ministrou aulas no Minter, pela dedicação e prestimosidade no atendimento às nossas solicitações.

À banca de qualificação, professoras Dra. Maria Francisca e Dra. Maria Hermínia pelas sugestões que contribuíram para o enriquecimento deste trabalho.

Aos colegas do Minter, pela amizade e cumplicidade.

A FE/UFG, tão boa anfitriã.

RESUMO

Esta é uma pesquisa sobre a avaliação da aprendizagem desenvolvida com professores em exercício no Curso de Licenciatura em Física do Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás – CEFET/GO – Unidade de Jataí. O objetivo geral foi analisar e caracterizar as concepções de avaliação e as práticas avaliativas que norteavam o trabalho dos professores sujeitos desta pesquisa. Este estudo está vinculado à linha de pesquisa Formação e Profissionalização Docente, do Programa de Pós-graduação, *stricto sensu*, em nível de mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Foi adotada a abordagem quali/quantitativa de pesquisa, uma forma de estudo apropriada que nos permitiu a compreensão e interpretação de algumas questões educacionais envolvendo a avaliação da aprendizagem do ponto de vista de todos os docentes efetivos que atuam no curso de Física do CEFET/Jataí/GO. Foram selecionados somente os professores efetivos do curso, como sujeitos desta pesquisa. Constituiu-se, então, o grupo estudado, de 11 professores efetivos de Licenciatura em Física. Para a coleta de dados, foram utilizados questionários com questões mistas (fechadas e abertas) e análise documental (Projeto do curso, Planos de Ensino e Instrumento de avaliação dos professores). Os resultados desta investigação mostram que a avaliação realizada pelos professores identifica-se com uma prática avaliativa ainda alicerçada numa concepção tradicional ou conservadora, embora exista uma diversidade de instrumentos que se traduzem em coleta de dados para uma avaliação contínua, mas ainda não formativa e diagnóstica. Mostram, ainda, que a prova, na sua forma convencional, é instrumento básico e indispensável utilizado pela unanimidade dos professores, independentemente da área em que lecionam. Constatou-se também que as dificuldades e os empecilhos são recorrentes nas práticas de avaliação da maioria dos docentes que atua no curso, independentemente da área de atuação e nível de formação, isto devido à complexidade e à dificuldade que envolve o processo avaliativo. Mesmo assim constatou-se nos discursos a existência do desejo da maioria dos professores de romper com as práticas inerentes ao modelo liberal conservador, mas sua efetivação, na prática, ainda não acontece plenamente. Dessa forma, conclui-se que as concepções declaradas e as práticas avaliativas que são vivenciadas pelos professores sujeitos desta pesquisa ainda têm assumido traços contraditórios e, às vezes, incoerentes e podem ser incluídos no contexto de progressos e retrocessos no desenvolvimento profissional dos professores.

Palavras-chave: avaliação da aprendizagem; histórico da avaliação; formação de professores.

ABSTRACT

This is a research on evaluation of the learning developed with teachers in exercise at the course of Teaching degree in physics of the Federal Center of technological Education of Goiás – CEFET/GO – unit of Jataí. The general objective was to analyze and characterize the conceptions of evaluation and the evaluative practice that guided the work of the teachers subject of this research. This study is entailed with the line of research Formation and Teaching Professionalization, of the Program of post-graduation, *stricto sensu*, in masters level of the college of Education of the Federal University of Goiás. The quali/quantitative boarding of research was adopted, an appropriate form of study that allowed us the understanding and interpretation of some educational questions involving the evaluation of the learning of the point of view of all the effective teachers who act in the course of Physics of CEFET/Jataí/GO. Only the effective teachers of the course were selected as subject of this research. The studied group is formed by eleven effective teachers of Physics degree. For the collection of data, questionnaires with mixing questions (closed and opened) and documentary analysis had been used (Project of the course, Lesson Plans and Instrument of evaluation of the teachers). The results of this inquiry show that the evaluation accomplished by the teachers is identified like an evaluative practical still founded in a traditional conception or conservative, however, there is a diversity of instruments that are translated into collecting the data for a continuous evaluation, but not yet formative nor diagnostic. It is also shown that the proof in its conventional form, is a basic instrument indispensable used by the unanimity of the teachers, independently of the area which they teach. It was evidenced that the difficulties and the impediments are recurrent in the practical of evaluation of the majority of the teachers who act in the course, independently of the area of performance and level of graduation, this is due to complexity and to the difficulty that the evaluative process involves. Even so, it was evidenced on the speeches, the existence of the desire of the majority of the teachers to break with the inherent practical to the liberal conservative model, but its accomplishment, in the practical, does not happen completely. On this form, it is concluded that the declared conceptions and the evaluative practical that are lived by teachers, subjects of this research, still have assumed contradictory traces and, sometimes, incoherent and can be enclosed in the context of progresses and retrocessions in the professional development of the teachers.

Key-words: evaluation of the learning; historic of the evaluation; formation of teachers.

SUMÁRIO

RESUMO	vi
ABSTRACT	vii
SIGLAS	x
LISTA DE TABELAS, QUADRO E GRÁFICOS	xi
INTRODUÇÃO	1
 CAPÍTULO I:	
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM – CONCEPÇÕES E TRAJETÓRIA	19
1. Histórico da avaliação em geral e da avaliação da aprendizagem até o século XIX.....	21
2. Trajetória da avaliação da aprendizagem na prática educativa brasileira a partir do século XX – os conceitos e as funções.....	45
2.1. Teoria da avaliação – influências da literatura estrangeira sobre a educação e avaliação escolar brasileira.....	53
2.1.1. Teoria da avaliação na perspectiva do modelo liberal conservador – as pedagogias liberais tradicional, escolanovista e tecnicista.....	54
2.1.2. Teoria da avaliação na perspectiva progressista de educação – as pedagogias libertadora, libertária e de conteúdos socioculturais	70
2.2. A avaliação no contexto das reformas políticas educacionais do Brasil a partir da década de setenta do século XX.....	92
2.3. As diversas perspectivas da avaliação no contexto atual.....	106
 CAPÍTULO II:	
O CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA – UNED DE JATAÍ/GO	117
1. Histórico.....	117
1.1 A Instituição.....	117

1.2 A Unidade de Jataí.....	118
1.3 O Curso de Licenciatura.....	120
 CAPÍTULO III:	
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DO PONTO DE VISTA DOS PROFESSORES DO CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA DO CEFET/GO – UNED JATAÍ.....	
1. Identificação dos sujeitos da pesquisa.....	123
1.1 Experiência de docência.....	123
1.2 Formação acadêmica.....	125
2. Avaliação da aprendizagem: concepções e práticas.....	131
2.1 As diferentes finalidades de avaliação da aprendizagem.....	131
2.2 Diversidade dos instrumentos de coleta de dados para avaliação: divergências quanto à finalidade de cada um.....	137
2.3 Desarticulação entre ensino-aprendizagem-avaliação.....	145
2.4 Avaliação: atividade complexa.....	148
2.5 Avaliação da aprendizagem: aspectos conceituais, na perspectiva dos docentes	153
2.6 Periodicidade da avaliação da aprendizagem: contínua x pontual.....	158
2.7 Nível de idealização atingido pelas avaliações realizadas.....	162
2.8 Confronto: projeto pedagógico e avaliação da aprendizagem realizada.....	165
2.9 Avaliação da aprendizagem e o baixo aproveitamento – a busca de caminhos.....	169
2.10 Avaliação da aprendizagem: as perspectivas do docente experiente e do iniciante.....	172
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 178
 REFERÊNCIAS.....	 190

ANEXOS	196
---------------------	-----

SIGLAS

CEFET/GO – Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás

DEMEC/GO – Delegacia do MEC em Goiás.

ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ENC – Exame Nacional de Cursos

ETFG – Escola Técnica Federal de Goiás

FE – Faculdade de Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica

SESU – Secretaria de Ensino Superior

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

UNED – Unidade de Ensino Descentralizada

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS, QUADROS E GRÁFICOS

1. TABELAS

Tabela 1 – Tempo de docência dos professores do curso de Física do CEFET/GO.....	123
Tabela 2 – Tempo de docência dos professores no curso de Física do CEFET/GO.....	123
Tabela 3 – Graduação dos professores do curso de Física do CEFET/GO – Anexo 2.....	200
Tabela 4 – Especialização dos professores do curso de Física do CEFET/GO – Anexo 2.....	200
Tabela 5 – Pós-Graduação (<i>stricto sensu</i>) dos professores do curso de Física do CEFET/GO – Anexo 2.....	200

2. QUADROS

Quadro 1 - Concepções de avaliação subjacentes à legislação – de 1931 aos dias atuais.....	94
Quadro 2 - A avaliação e as leis nº. 5.692/71 e nº. 9.394/96.....	95
Quadro 3 – Áreas de formação dos professores do curso de Física do CEFET/GO – Anexo 3.....	201

3. GRÁFICOS

Gráfico 1 – Graduação dos professores do curso de Física do CEFET/GO.....	125
Gráfico 2 – Especialização dos professores do curso de Física do CEFET/GO.....	125
Gráfico 3 – Pós-Graduação (<i>stricto sensu</i>) dos professores do curso de Física do CEFET/GO.....	126
Gráfico 4 – Grau de dificuldade em avaliar manifestado pelos professores do curso de Física do CEFET/GO.....	148

Gráfico 5 – Concepções de avaliação declaradas pelos professores do curso de Física do CEFET/GO.....	154
Gráfico 6 – Periodicidade em que os professores do curso de Física do CEFET/GO declararam avaliar seus alunos.....	158
Gráfico 7 – Nível de (in) satisfação atingido pelas avaliações feitas pelos professores do curso de Física do CEFET/GO.....	163
Gráfico 8 – A visão dos docentes do curso de Física do CEFET/GO quanto ao auxílio proporcionado pelo Projeto Pedagógico no processo de avaliação.....	165

INTRODUÇÃO

Visando aprofundar um pouco mais o debate e a reflexão sobre a avaliação da aprendizagem¹, importa-nos repensar as práticas avaliativas² que vêm sendo desenvolvidas pelos professores no curso de Licenciatura em Física do Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás – CEFET/GO – Unidade de Jataí. A pesquisa e o estudo que procuramos desenvolver também se justificam pelo entendimento de que o conhecimento da realidade da instituição de ensino é um instrumento facilitador de vital importância para os educadores³ que nela atuam e que buscam transformações e aprofundamento do conhecimento acerca das novas concepções de avaliação da aprendizagem.

Ao que nos parece, a postura do professor diante de determinados fatos ou situações, bem como o direcionamento de sua intervenção, dependem das idéias e concepções teóricas que fundamentam sua prática pedagógica. E a avaliação da aprendizagem, da forma como tem sido compreendida e vivenciada pela grande maioria dos educadores, arregimenta um poder que está relacionado com a forma da organização escolar e suas relações com a sociedade na qual e para a qual a instituição escolar existe. Caso a escola tenha uma política comum levada a cabo, pelo menos, pela maioria dos professores, entendemos que a avaliação da aprendizagem representa um conjunto de atitudes que revelam toda a finalidade e objetividade da escola, entendida como prática inserida no processo de ensino.

Entendemos que a apropriação do conhecimento em relação às novas concepções sobre a prática da avaliação pode facilitar a transformação e a mudança de postura do docente. A instituição da autonomia pode ser uma forma de contribuir para superação do autoritarismo amplamente vigente em nossa sociedade, que é uma necessidade para uma sociedade que se diz democrática. Essa democracia nos aponta para igualdade de condições, cada um em seu

¹ A expressão (o nome) avaliação da aprendizagem, segundo Luckesi (2005a, p.170), é relativamente recente, difundida em 1930 pelo educador norte-americano Ralph W. Tyler. Discorreremos um pouco mais sobre a proposta de avaliação deste educador no Capítulo I.

² Segundo Chaves (2003), práticas avaliativas seriam: “os aspectos pedagógicos, técnicos e éticos de procedimentos avaliativos, tais como: definição de critérios de avaliação, discussão dos objetivos, diagnóstico de dificuldades; utilização de instrumentos [...] para verificar aspectos cognitivos, procedimentais; observação e acompanhamento dos alunos ao longo das aulas; comunicação e análise dos resultados parciais com os alunos; avaliação do professor [...]; auto-avaliação e metaavaliação” (p.19-20).

³ Mesmo não desenvolvendo a questão de gênero existente na sociedade, estamos optando pelo masculino. “O nome não é a identidade; enquanto substantivo não revela a identidade, mas apenas parte dela. O substantivo é algo que nomeia o ser, e para isso é necessária uma atividade: o nomear. Logo, a identidade não é substantivo, é verbo; identidade é atividade” (CIAMPA, 1984).

tempo, fato que não ocorrerá se não houver conquista de autonomia e a reciprocidade respeitosa das relações educador/educando.

Para enfrentarmos e superarmos as adversidades inerentes à avaliação da aprendizagem seria preciso rever, mesmo que de forma sucinta, as concepções de avaliação e também as concepções de conhecimento, de ensino, de educação e de escola. Ainda nesta perspectiva, vale lembrar que essas concepções podem direcionar não só as ações dos professores, mas de todos os sujeitos⁴ envolvidos no processo de avaliação, por acreditarmos que elas estão, direta ou indiretamente, sob influência da sociedade na qual se vive.

Frente a essas considerações, procuramos enfatizar a percepção e o significado das práticas avaliativas que são utilizadas pelos professores junto aos alunos do curso de Licenciatura em Física do CEFET/GO – Unidade de Jataí. Assim, neste trabalho tentamos construir um diálogo com colegas professores com o intuito de refletir sobre as práticas avaliativas desenvolvidas no dia-a-dia dos seus trabalhos acadêmicos.

Contudo, vale ressaltar que, não é objetivo nosso apresentar uma proposta de avaliação pronta e acabada, mas pôr em debate possíveis caminhos para que se construa uma prática avaliativa articulada ao trabalho pedagógico no curso de formação de profissionais da educação, oferecido pelo CEFET/GO – Unidade de Jataí.

Isto nos parece razoável, pois o fato de desenvolver e “prescrever modelos” de práticas avaliativas, para serem colocados em prática por outros professores, não acrescenta muito na qualificação pedagógica deles. Neste sentido, compartilhamos com o pensamento de Perrenoud (1999, p.122) de que não basta um professor apropriar-se de modelos avaliativos construídos em contextos alheios ao dia-a-dia das suas aulas, pois isso não garante uma mudança sólida das suas práticas. Para que essa mudança ocorra e seja duradoura, seria necessário investir na qualificação pedagógica desse professor, ou seja, ele precisaria dominar o currículo e os processos de ensino-aprendizagem em geral, para fundamentar, construir e desempenhar um processo avaliativo condizente com sua realidade e possibilidades. Portanto, não bastaria ao docente ser adepto de uma idéia alheia, mas ele deveria procurar “*construir seu próprio sistema de observação, de interpretação e de intervenção*” (PERRENOUD, 1999, p.122, grifos do autor) levando em conta a sua concepção a respeito de ensino, dos objetivos, do contrato didático⁵, do trabalho escolar.

Consideramos avaliação como sendo um dos aspectos críticos do processo de ensino-aprendizagem visto que, muitas vezes, ela tem sido utilizada, apenas no sentido de

⁴ Sejam eles profissionais da educação, alunos ou família.

⁵ Contrato didático é um acordo implícito ou explícito estabelecido entre educador e educandos visando o saber, a sua apropriação e a sua avaliação.

verificação ou de constatação e conseqüentemente, não traz efeitos na dinâmica da ação pedagógica conduzida pelo professor, segundo Luckesi (2005a). Além disso, a avaliação pode estar aliada a um caráter autoritário e de “acerto de contas”⁶ que, efetivamente, expressa a concepção de homem e sociedade ideais que o professor possui. Isto porque a avaliação está centrada nas mãos dele (o professor) e ele pode fazer o que “quiser” com ela, até mesmo transformá-la em instrumento de poder injusto, autoritário, opressor e excludente.

No contexto do processo de ensino-aprendizagem, em geral, o procedimento metodológico resume-se em transmitir conteúdos, marcar e aplicar a atividade avaliativa (prova, trabalho, seminário, exercícios, produção de texto, pesquisa, relatórios), corrigir ou fazer as observações, registrar os resultados e devolvê-los aos alunos e, daí, recomeçar o ciclo do trabalho acadêmico. Ao final do período letivo, o professor costuma recorrer aos seus apontamentos (números e/ou palavras) sobre aquilo que foi desenvolvido pelos alunos para tirar média e pronunciar o veredicto final, em forma de nota ou menção.

Dessa forma, ainda para reforçar o que já foi mencionado anteriormente, o ato de avaliar pode não estar servindo para pausar, pensar e retomar a prática, como um ponto de partida; pode estar sendo utilizado como um ponto definitivo de chegada e, portanto não estaria ajudando no avanço e no crescimento da atuação pedagógica do professor e nem na dinamicidade da aprendizagem do aluno. Entendemos que, praticada dessa forma, a avaliação da aprendizagem não pode cumprir a sua principal função que é identificar e analisar o que foi produzido, aprendido e o que ainda é preciso aprender. Nem mesmo tem como possibilitar o professor a aprimorar o seu trabalho em busca da aprendizagem do aluno.

Ainda neste contexto, julgamos que se deve pensar a avaliação como um agente de transformação⁷ do processo educativo, uma vez que ela poderá estabelecer relações diretas com o papel desempenhado pelos educadores nas instituições escolares e com o ensino-aprendizagem. Por isso, ela deve ser considerada parte integrante e permanente da ação pedagógica no dia-a-dia e precisa ser pensada como recurso de redimensionamento dessa ação. Entretanto, dependendo da forma e dos objetivos com os quais o educador desenvolve o processo avaliativo junto aos seus educandos, a mesma avaliação que pode constituir-se num importante instrumento indicador e orientador rumo a um ensino inclusivo, também pode ser

⁶ Parafraseando Moretto (2001).

⁷ Em uma perspectiva de ensino, entendemos que a avaliação é parte do processo pedagógico, que por si só é um verdadeiro agente de transformação, se empregado convenientemente. Agente, aqui, quer dizer que ela pode ser usada como meio para ampliar as condições do aprendiz de descobrir e desenvolver suas próprias potencialidades, bem como atuar como articuladora para reforçar o processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, é possível pensar no uso da avaliação, como um instrumento que, se usado adequadamente, pode potencializar as possibilidades de aprendizagem dos alunos.

utilizada como classificatória e até excludente. Portanto, as práticas avaliativas devem tomar um rumo diverso daquele que muitas vezes vem sendo exercitado, ou seja, devem resgatar a sua função diagnóstica. Neste texto, quando nos referimos à avaliação com a função diagnóstica, estamos querendo dizer que ela possibilita ao professor verificar como está o processo de construção do conhecimento por parte dos seus alunos, se as práticas utilizadas por ele estão dando resultado satisfatório ou não e, a partir daí, ele será capaz de decidir sobre a continuidade do seu trabalho pedagógico em busca da transformação.

Em qualquer um dos aspectos no desenvolvimento do trabalho pedagógico escolar, ou seja, na didática, no currículo e, sobretudo, na avaliação da aprendizagem expressa-se uma estrutura mais complexa de relação de poder, o que pode tornar a presença do aluno na sala de aula um desprazer. Nessa perspectiva, o fracasso escolar é visto como questão individual, própria de cada estudante e seus problemas, juntamente com o sucesso, é compreendido como responsabilidade de um agente, no caso, o aluno. Julgamos que, nessa complexidade de relação de poder, além da questão individual do aluno, existem outros fatores⁸ e segmentos educacionais co-responsáveis, tanto pelo fracasso, quanto pelo sucesso desse aluno na instituição escolar. Neste contexto, não consideramos o professor um vilão dos segmentos de profissionais que orienta e dirige o processo educacional, mas entendemos que, por ele representar o sistema de poder da sociedade no âmbito escolar e ser um dos principais elementos da cadeia de profissionais que se relaciona com o aluno, tem um peso relevante nas tomadas de decisões para amenizar os desprazeres e as dificuldades do estudante.

A literatura tem nos apontado que o professor, como avaliador, muitas vezes visa um produto final de resultados imediatos, sem se interessar pelos processos implicados nessa produção, ou seja, ele não se preocupa com o desenvolvimento do processo em que as aprendizagens ocorrem. Por isso, dirige o foco de sua atenção somente para o desempenho dos alunos em relação a uma norma ou critério, sem levar em conta a função mais ampla da educação que é a formação humana. Entendemos que, isto pode ocorrer até de forma inconsciente, uma vez que o professor não tem muita escolha, pois a ele, muitas vezes, não são dadas outras opções senão seguir as normas avaliativas estabelecidas pela instituição escolar em que atua. Avaliamos que, para o educador superar essa visão, ele não deve cobrar do educando que ele seja o melhor e acerte sempre, mas, que se dê a este educando, como direito inquestionável à aprendizagem, as melhores condições possíveis de aprendizagem, por meio da avaliação, de realizar atividades e reflexões que ampliem seus conhecimentos. Luis (2004) contribui nesse entendimento ao esclarecer que:

⁸ Esses fatores podem ser: culturais, políticos, sociais, econômicos etc.

Esse processo de ação/observação não se volta apenas à busca de produtos, de resultados imediatos, ou seja, de corrigir, de buscar a todo custo uma resposta certa (às vezes, correção que não só é imposta como é feita pelo professor, ao invés de o próprio aluno fazê-la). Esse processo implica ir mais longe: reconhecer que os descaminhos podem significar outras aprendizagens interessantes, que os erros precisam ser mais bem interpretados e que o acerto imediato não é necessariamente fruto de uma aprendizagem realmente significativa e que, em função disso, não se sustenta por muito tempo (p.38).

Além disso, entendemos que uma avaliação mais compromissada com a aprendizagem do que com a aprovação/reprovação, pode evidenciar o fracasso do aluno, mas nunca causar o seu fracasso. Por si só, a avaliação também não tem como alterar positivamente a qualidade da aprendizagem, ela é apenas parte integrante do processo pedagógico na condução das práticas educativas. Mesmo assim, vale ressaltar que todo o segmento educacional deve estar engajado num processo de mudanças substanciais que visem um ensino de qualidade em todos os níveis; superando o entendimento da avaliação, no processo educativo, como contabilização, resumida em notas de aprovações e reprovações. Julgamos que, nesta perspectiva, cabe ao professor, não restringir a sua avaliação à mera contabilização de resultados obtidos pelos alunos durante os procedimentos avaliativos, mas sim, entender que a avaliação é um processo contínuo, no qual observa constantemente os alunos, acompanhando-os e ajudando-os em suas dificuldades.

Dessa forma, tanto os instrumentos avaliativos, quanto a nota e o fracasso têm sua importância relativizadas, pois o educador deixa de valorizar os momentos previamente estabelecidos, para avaliar a aprendizagem do educando continuamente e por meio de diversos instrumentos. Com isto, o fracasso tende a diminuir e até desaparecer, pois cada resultado negativo pode favorecer o (re) direcionamento da prática pedagógica do educador, podendo para tanto, ajudar os educandos a superarem suas dificuldades e buscar uma aprendizagem que contemple a formação de sua cidadania.

Com o intuito de apontar caminhos que possam contribuir para a superação das causas e conseqüências advindas dos desacertos nas práticas avaliativas, Perrenoud (1999) ressalta a necessidade de modificá-las, em relação à forma como habitualmente vêm sendo realizadas nas escolas. Para tanto, alerta para o fato de que mudanças na avaliação implicam em outras mudanças no sistema de ensino, uma vez que o ato de avaliar ocupa o centro de uma abordagem sistemática que envolve outros elementos tais como: relação família-escola; organização das turmas; didática e métodos de ensino; projeto pedagógico; trabalho docente; política institucional; planos de estudos; sistemas de seleção e orientação; satisfação pessoal e profissional. Ainda de acordo com Perrenoud (1999), as ações vistas como instrumentos,

como formas de avaliar ou como condução da avaliação, se realizadas isoladamente, não são suficientes para promover mudanças no cenário educativo. A proposta do autor consiste em fazer com que a avaliação realizada nas escolas seja menos classificatória e passe a ser mais centrada na regulação das aprendizagens.

A avaliação da aprendizagem, se tratada como instrumento de classificação, significa que tem por finalidade excluir, separar os que sabem dos que não sabem, para aprovar ou reprovar. Dessa forma, segundo Luckesi (2005a), ela se torna um instrumento autoritário e frenador do desenvolvimento de todos os alunos que passarem pelo processo escolar “possibilitando a uns o acesso e aprofundamento no saber, a outros a estagnação ou a evasão dos meios do saber” (p.37) e, portanto, “não serve em nada para a transformação; contudo, é extremamente eficiente para a conservação da sociedade, pela domesticação dos educandos” (p.43). Partindo deste tratamento dado à avaliação da aprendizagem, a relação social confirmada pelo vínculo criado entre o avaliador e o avaliado reforça o relacionamento interpessoal que, muitas vezes, torna-se conflituoso e distorcido, visto que seus interesses quase sempre estão diametralmente opostos.

Em parte, este conflito de interesses se deve ao fato de muitos professores julgarem que, basicamente, a avaliação consiste na aplicação de “provas” aos alunos, vinculada à atribuição de nota ou conceito e à decisão de promoção ou retenção dos mesmos. Com essa visão, o processo avaliativo seria classificatório e, portanto tornar-se-ia um ritual injusto, conflituoso e improdutivo. E, em consequência disso, o estudante, muitas vezes, não se sente comprometido com o processo de produção do conhecimento, mas, sim, visa a conquista de pontos que lhe garanta aprovação, o que nem sempre significa a ocorrência de aprendizagem. E, portanto, a verificação com finalidade classificatória se sobrepõe à análise, à reformulação e ao redirecionamento do trabalho desenvolvido.

Em linhas gerais, ainda podemos reforçar os argumentos da existência dessa possível relação conflituosa sabendo que, de um lado, muitas vezes o docente, agindo em nome da escola, tenta “medir” o conhecimento do discente e, acaba por selecionar os “capazes” e os “incapazes”, quase que determinando aqueles que irão adiante e os que ficarão pelo caminho. De outro lado, o aluno, que vai à escola tentando desempenhar o seu papel e, para sua “sobrevivência nessa escola”, tenta descobrir “qual é a intenção de cada professor”, para “agradá-lo” da melhor forma possível – com uma boa “nota”. Para tanto, procura “memorizar” os conteúdos que vão “cair” na prova e que “valem nota”, e nesse “vale tudo”, por que não a cola? Daí, tão logo se realiza uma prova, já não se interessa e nem se recorda mais do conteúdo cobrado.

Sabemos que, geralmente, toda instituição de ensino exige nota como forma de expressão da aprendizagem dos alunos, contudo a intenção primeira não deveria ser o estudante “tirar nota” e sim “aprender”. O professor deveria levar em conta a aprendizagem do aluno para direcioná-lo em busca do conhecimento. Nessa perspectiva, a nota seria conseqüência e, por isso mesmo, deveria ser utilizada pelo educador, como indício da necessidade de retomada e não como meio de ele avaliar o “potencial”, o indivíduo, o ser humano. Ou seja, o professor necessita da nota como indicador de aprendizagem para (re) orientá-lo no seu trabalho pedagógico, mas não permitir que a nota desvirtue e confunda o processo de formação do aluno. Vale esclarecer ainda que com essa prática não se trata de dar um “jeitinho”, de “arranjar nota”, de “dar um pontinho aqui outro acolá” para o aluno, mas fazer, sempre que necessárias, retomadas vislumbrando o acompanhamento efetivo do processo de aquisição do conhecimento por parte do aluno, respeitando sempre suas limitações próprias e ritmos pessoais para aprendizagem.

Percebermos, a existência de uma carga emocional e a complexidade que permeia o campo avaliativo, envolvendo educadores, educandos, pais, escolas e sistemas. Trabalhar esses conflitos é um grande desafio, pois equacionar o problema de forma a resolvê-lo, demanda mudanças na organização do trabalho pedagógico das instituições de ensino, o que não se consegue de uma hora para outra, senão pela superação do medo e conseqüente enfrentamento da tradição. Ao que nos parece, é desejável que se construa uma postura pedagógica e avaliativa baseada nos princípios de reflexão, criatividade, construção, parceria e autonomia, referentes tanto ao desempenho do aluno quanto ao do professor, em substituição à concepção de que o aluno é passivo e vai à escola só para “assistir aula”.

Assim, segundo Villas Boas (2005), a avaliação ganha outro intento, outro propósito, pois se vincula à noção de que o aluno goza de certa autonomia, ele é autor e produtor da sua aprendizagem, ao invés de visar somente a nota e a aprovação. Também neste sentido, o educador deveria analisar e re-significar as suas práticas educativas e os paradigmas da avaliação da aprendizagem para que o conhecimento do educando venha ajudá-lo a construir representações, concepções e compreensões do mundo.

Com a apresentação e disponibilização dos dados e das reflexões sobre os princípios que norteiam as práticas de avaliação da aprendizagem, desenvolvidas no curso de Licenciatura em Física do CEFET/GO – Unidade de Jataí, esperamos contribuir para um crescimento coletivo dos educadores que lá atuam, especialmente no que se diz respeito ao planejamento e construção das suas práticas avaliativas. Cabe aos colegas educadores analisá-los e, se necessário, buscar mudanças tanto da concepção quanto da prática para superação da

avaliação tradicional, caso se confirme a sua existência no fazer pedagógico cotidiano daquela Instituição.

Nesta perspectiva, Vasconcellos (2005) nos esclarece que,

a mudança da concepção e da prática não se dará nos isolando do cotidiano para dedicarmos-nos exclusivamente ao estudo, ou deixando de lado as teorias e mergulhando de cabeça na prática; estes caminhos são equivocados por romperem a unidade dialética entre ação e reflexão (p.25).

Reconhecemos a complexidade existente em qualquer processo de mudança e, ela não seria diferente ao tratarmos dessa mudança no campo da avaliação da aprendizagem. Mas, mesmo assim, temos convicção de que, com uma prática reforçada pela reflexão, os educadores poderão, aos poucos, romper com os padrões de uma sociedade elitista e desigual, historicamente estabelecida. Tal prática visa a democratização do ensino e o comprometimento integral com a aprendizagem de todos os alunos. Ainda neste sentido, Perrenoud (1999) afirma que mudar a avaliação significa provavelmente, mudar a escola. O que quer dizer que, se os educadores enveredarem na busca de mudanças para suas práticas avaliativas, conseqüentemente suas práticas habituais de ensino também terão que ser mudadas, já que vemos a avaliação da aprendizagem como um dos aspectos importantes do processo de ensino-aprendizagem, além de um instrumento valioso de reflexão dos docentes sobre as ações educativas. Embora tais mudanças causem inseguranças e angústias, seria imprescindível que os educadores enfrentassem estes obstáculos e buscassem soluções que garantissem, no contexto da avaliação da aprendizagem, um processo mais justo, menos autoritário, menos opressor e menos excludente.

Por um lado, se a meta educacional é a transformação, não resta outra alternativa senão colocar toda comunidade envolvida, preocupada com o ensino, para repensar as práticas de avaliação sem, contudo, deixar-se enveredar e contaminar por “modismos” adotados acriticamente e descontextualizados da realidade de cada sala de aula. Mas, por outro lado, enquanto docente, não podemos intervir e exercer nossa ação somente na sala de aula, na escola e na comunidade por estarem mais próximas. Nesta perspectiva, compartilhamos com Vasconcellos (2005) a posição de que seria um ato simplista o fato de não analisarmos os vínculos das práticas de ensinar, aprender e avaliar com a realidade mais ampla, tanto no que diz respeito ao sistema de ensino, quanto ao sistema social de forma geral.

Também na concepção desse mesmo autor,

a 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 tanto a reflexão, a elaboração teórica, quanto a disposição afetiva, o querer (VASCONCELLOS, 2005, p.13).

Ainda neste sentido, vale ressaltar que, uma mudança significativa não depende só do querer individual, uma vez que “os sujeitos vivem em contextos históricos que limitam suas ações em vários aspectos” (VASCONCELLOS, 2005, p.13). Apesar das várias limitações impostas pelo contexto histórico, inclusive o educacional, julgamos que sempre existe espaço para uma autonomia relativa no âmbito educacional. Isto quer dizer que, seria possível um educador e os seus pares pensarem e avançarem na mudança da avaliação da aprendizagem, desde que eles considerassem “as condições objetivas, históricas, concretas, em que se dá a educação escolar” (VASCONCELLOS, 2005, p.15) e que tal mudança nas práticas avaliativas estivesse sempre vinculada à qualidade do ensino-aprendizagem e ao sucesso escolar.

Entendemos que as práticas avaliativas estarão sempre a serviço do sucesso escolar, se estiverem comprometidas com a qualidade da aprendizagem e afinadas com uma concepção democrática de avaliação da aprendizagem. Ter uma concepção democrática de avaliação da aprendizagem significa dizer que o processo avaliativo deve ser conduzido de forma negociada entre professor e alunos, durante todo o seu desenvolvimento, desde a sua mobilização de decisão dos objetivos, critérios, instrumentos e dinâmica. Ou seja, é conveniente que o aluno conheça todas as etapas inerentes aos procedimentos que envolvem a avaliação da aprendizagem. Além disso, ela é também democrática por oportunizar aos alunos, a aplicação de seus conhecimentos e apresentação de suas possíveis dificuldades, inseguranças e incertezas.

Há alguns anos, exercemos atividades de docência e temos convivido com professores que atuam também em diferentes cursos e níveis de ensino, especialmente com aqueles que tiveram pouca ou nenhuma formação pedagógica para a docência. Já nos defrontamos com inúmeros problemas relevantes em relação a algumas práticas inerentes às atividades de ensino. Dentre eles, podemos destacar situações conflitantes quanto ao processo avaliativo e frustrações relativas aos resultados das avaliações (provas) dos nossos alunos, isto nos fez buscar compreender um pouco mais a realidade da avaliação da aprendizagem, foco deste trabalho. Embora a literatura aponte para o processo avaliativo como sendo um tema velho no meio acadêmico, a operacionalização deste processo, sobretudo no que tange à tomada de decisão final em cada situação particular, ainda apresenta enorme dificuldade de realização por parte dos professores.

Percebemos que muitas vezes os professores lidam de maneira improvisada ou até mesmo desconhecem qualquer orientação teórica ou prática inerente ao tema. De certa forma, nossas experiências e convivências com as dificuldades e incertezas nos motivaram e nos despertaram interesses para ampliar nossos estudos e, para tanto, estamos desenvolvendo uma investigação acerca da avaliação da aprendizagem.

Num contexto mais especial, sobre esta motivação, diríamos que, por trabalharmos na rede pública de ensino, mais especificamente no curso de Licenciatura em Física, percebemos que o ensino superior está muito focado no conhecimento do professor e pouco se discute os procedimentos metodológicos utilizados nas suas ações pedagógicas. Os professores que atuam nesse curso têm se preocupado com os problemas educacionais como um todo, mas, notavelmente, com alguns aspectos que evidenciam a qualidade, a retenção (fracasso) e a evasão.

Se por um lado, estas preocupações têm sido recorrentes e podem ser, facilmente, percebidas nos debates e reflexões ocorridos durante as reuniões, que são sistemáticas⁹, entre professores e coordenação do curso de Física, por outro lado, a questão da prática avaliativa não tem sido enfatizada nestas reuniões. Dada a importância da avaliação da aprendizagem no processo de ensino-aprendizagem, temos sentido falta e percebido que esse assunto nunca foi suscitado e colocado em pauta para que fosse debatido pelo grupo de professores e a coordenação desse curso. Embora, em conversas informais com colegas, já tenhamos demonstrado e também percebido as dificuldades em torno da avaliação, por parte dos professores, que ocorrem tanto em níveis de acompanhamento, quanto na elaboração de instrumentos e até mesmo no que se refere ao real significado da avaliação.

Nesta perspectiva, entendemos que um processo avaliativo adequado é um dos aspectos importantes no conjunto das práticas pedagógicas, que contribui para a qualidade de ensino, para o sucesso e o progresso do estudante no decorrer de sua formação educacional. Além disso, estamos certos de que, em geral, a avaliação da aprendizagem tem sido um dos fatores que contribui para os inúmeros e freqüentes questionamentos, queixas, inseguranças e angústias, tanto por parte dos educadores quanto dos educandos. Neste sentido, compartilhamos com o entendimento de Chaves (2003) de que a pouca ou nenhuma formação pedagógica para docência é um dos problemas que pode afetar a tão difundida crise do ensino superior (universitário). Segundo a autora:

⁹ Esclarecemos que, freqüentemente, o grupo de professores e a coordenação do curso de Licenciatura em Física se reúnem para debater vários aspectos e problemas relacionados com o desenvolvimento do curso, porém pouco se tem refletido sobre as questões pedagógicas.

é sabido que os docentes universitários sabem muito pouco sobre os aspectos pedagógico-didáticos de sua profissão e, por isso mesmo, freqüentemente, as atividades de ensino não são valorizadas tanto quanto costuma ser a pesquisa (CHAVES, 2003, p.14).

Todo este contexto tem nos chamado a atenção, porque tanto as reclamações dos professores quanto as dos alunos têm sido freqüentes no dia-a-dia da Instituição a que pertencemos, porém em situações informais. No cotidiano do curso de Licenciatura em Física, podemos observar, ainda, que grande parte dos desafios é decorrente do desconhecimento do processo de avaliação como parte do processo de ensino-aprendizagem. Nesta perspectiva, pouco se percebe preocupação com os aspectos que compõem a avaliação, como os seus instrumentos, a sua validade, ou a sua finalidade.

Em nosso entendimento, entre outros aspectos, o que pode causar essas dificuldades são concepções vinculadas a práticas tradicionais que se caracterizam por avaliações centradas no produto, sem considerar o desenvolvimento da atividade de aprendizagem, sem avaliar primeiro os processos que permitem sua realização (MOUCHON, 2005). Ainda de acordo com Mouchon (2005), a avaliação da aprendizagem não pode ser dissociada do ato de ensinar, uma vez que ela permite ao aluno organizar, regular e administrar suas aprendizagens e ainda fornece indícios, ao professor, sobre o funcionamento e as capacidades cognitivas subjacentes do aluno, deslocando, assim, o foco do nível do desempenho para o da competência. Este é também o entendimento de Perrenoud (2000, p.1) quando se refere à competência como “a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”.

A literatura especializada tem nos revelado que as práticas avaliativas realizadas por muitos professores se originam de diversas concepções, das quais nem sempre se tem clareza dos fundamentos e das bases teóricas. E que, muitas vezes, inadvertidamente, eles repetem, nas suas práticas, os mesmos procedimentos utilizados (inclusive os inadequados) pelos seus, então professores. Dessa forma, ficam evidenciadas as limitações de comportamentos e a consciência do educador, bem como, as limitações do seu próprio saber, como bem diz Tardif (2005, p.211): “o professor sabe o que faz até um certo ponto, mas não é necessariamente consciente de tudo o que faz no momento em que o faz”, ou seja, os seus atos têm muitas vezes conseqüências imprevisíveis, não-intencionais, cuja existência ele desconhece. Julgamos que, por estes e outros motivos seja comum encontrarmos concepções divergentes coexistindo nas práticas e propostas pedagógicas. A despeito dessas considerações, o sistema educacional brasileiro apóia-se, basicamente, na avaliação com a

pretensão de verificar a aprendizagem ou competências, através de medidas e de quantificações.

Luckesi (2005a), sobre isso, diz que:

o processo de verificar configura-se pela observação, obtenção, análise e síntese dos dados ou informações que delimitam o objeto ou ato com o qual se está trabalhando. [...] Por si, a verificação não implica que o sujeito retire dela conseqüências novas e significativas (p.92).

Ainda neste sentido, para Luckesi (2005a) a avaliação é diferente de verificação, a avaliação envolve movimento, é dinâmica e a verificação é estática, ou seja, “a avaliação é um diagnóstico da qualidade dos resultados intermediários ou finais; a verificação é uma configuração dos resultados parciais ou finais” (p.100).

Ao que nos parece, muitos professores assumem posições contraditórias como: ensinam para avaliar e não consideram o processo de avaliar como parte do processo de ensino-aprendizagem. Atuando dessa maneira, acreditamos que a instituição escolar, juntamente com os docentes, diferenciam, hierarquizam, excluem, controlam e disciplinam. E, supostamente em função do saber, essa mesma escola funciona como filtro, retém ou promove, torna-se extremamente seletiva.

Tudo isso nos preocupou e ainda nos preocupa, motivando-nos, cada vez mais, a continuar nossa investigação, para melhor compreender as concepções e as práticas da avaliação da aprendizagem, desenvolvidas pelos professores que atuam no curso de Licenciatura em Física.

O que pretendemos com esta investigação pode ser expresso pelas seguintes questões: Quais concepções de avaliação norteiam as práticas avaliativas dos professores que atuam no curso de Licenciatura em Física? De quais práticas avaliativas eles se utilizam? Há coerência entre concepções declaradas, práticas avaliativas desenvolvidas, projeto do curso e planos de ensino no curso em questão?

Os objetivos que orientam este trabalho constituem-se em analisar e caracterizar as concepções de avaliação e as práticas avaliativas que norteiam o trabalho dos professores do curso de Licenciatura em Física do CEFET/GO – Unidade de Jataí.

Mais especificamente, objetivamos também: identificar os saberes mobilizadores para a realização das práticas avaliativas utilizadas pelos docentes; identificar e analisar as concepções de avaliação que estão presentes nos instrumentos de avaliação da aprendizagem, utilizados pelos professores do referido curso; verificar a coerência entre concepções declaradas, práticas avaliativas desenvolvidas, projeto do curso e planos de ensino do curso de

Licenciatura em Física e prover subsídios teóricos e disponibilizar dados que possam contribuir para reflexões e o aprofundamento do conhecimento acerca das concepções de avaliação da aprendizagem.

As reflexões e discussões teóricas que serão apresentadas neste estudo fundamentam-se em leituras de livros, revistas e em análises de textos especializados. Buscamos contribuições especiais para a investigação sobre a temática da Avaliação da Aprendizagem junto a autores como, Depresbiteris (1989, 1998, 2005, 2007), Hadji (1994, 2001), Hoffmann (2004a, 2004b, 2005a, 2005b, 2006), Luckesi (2005a, 2005b, 2005c), Penna Firme (1994), Perrenoud (1999, 2000), Saul (1999), Sousa (1986, 1998, 2005) e Vasconcellos (1998, 2005, 2006) para o embasamento no campo teórico.

Com o intuito de estudar e compreender como os docentes concebem e realizam a avaliação da aprendizagem, consideramos como universo da nossa investigação todos os professores efetivos que atuam no curso de Licenciatura em Física do Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás – CEFET/GO – Unidade de Jataí, (doravante, CEFET/GO). Optamos somente pelos professores efetivos, para facilitar nossos estudos, dado que, os contratos dos professores substitutos poderiam ser encerrados, aleatoriamente, durante os nossos trabalhos e assim, perderíamos o contato com estes profissionais, sujeitos de nossa investigação e, isto causaria transtornos e comprometeria a nossa coleta de dados. Por meio deste estudo procuramos identificar alguns fenômenos que influenciaram e influenciam os aspectos da avaliação da aprendizagem na tentativa de compreender o processo de ensino-aprendizagem, nas situações conjunturais e estruturais da Licenciatura em Física. Também, tentamos buscar e compreender as concepções e contradições que permeiam práticas cotidianas na sala de aula desse curso, envolvendo a avaliação da aprendizagem.

A base metodológica deste trabalho é de uma abordagem quali/quantitativa de pesquisa. Embora não se configure como um Estudo de Caso “genuíno”, basicamente por não ter sido estudado por apresentar uma singularidade destacada, é o “estudo de um caso”: a avaliação da aprendizagem desenvolvida por professores do CEFET/GO. A forma de estudo adotada nos permitiu a compreensão e interpretação de algumas questões educacionais. No desenvolvimento deste trabalho, buscamos entender e retratar um caso particular mais próximo possível do seu acontecer natural. Isto se deve às nossas limitações decorrentes dos instrumentos utilizados para a coleta de dados, uma vez que não foi dada voz aos sujeitos desta pesquisa, pois eles responderam apenas um questionário com questões mistas. Apesar disto, na medida de nossas possibilidades, procuramos levar em conta a totalidade de seu contexto e da sua complexidade. Nesse sentido, nossa atenção esteve dirigida para a

Avaliação da Aprendizagem, como tema de estudo de um caso particular – o curso de Licenciatura em Física do CEFET/GO – examinada, especificamente, do ponto de vista de um grupo de sujeitos: os docentes efetivos. A escolha deste curso se deve, em parte, pelo nosso conhecimento das dificuldades, de toda natureza, enfrentadas pelo corpo docente que atua no curso de Física.

Sabemos que a avaliação faz parte de uma cultura escolar e que esta pode ser estudada e analisada com base nas concepções dos vários agentes educacionais, tais como professores, alunos, direção, instituição etc. Não obstante, reconhecemos que um estudo envolvendo docentes e discentes seja da maior relevância, dada a importância dos dois segmentos no processo de ensino-aprendizagem e, por serem eles os principais atores do trabalho docente no cenário educacional, optamos só pelos docentes, em acordo com o meu orientador, em virtude do pouco tempo que dispúnhamos para viabilizar esta investigação.

Quando iniciamos este trabalho, o CEFET/GO, unidade de Jataí, possuía somente dois cursos superiores: Licenciatura em Física e Tecnologia em Sistemas de Informação. Interessamo-nos e escolhemos a Licenciatura em Física por ser um curso da área de formação para a docência, devido ao nosso envolvimento com este curso, desde os primeiros debates feitos para a sua implantação, até a construção e o desenvolvimento do seu projeto e, também por atuarmos nele, como docente. Além disso, a escolha do curso envolvido neste estudo foi intencional e efetuada considerando-se os seguintes critérios: privilegiar o CEFET como foco de interesse, pois almejamos, cada vez mais, que o seu corpo docente evolua qualitativamente em todos os aspectos, especialmente nas questões pedagógicas; abranger as diferentes áreas do currículo do curso no sentido de verificar até que ponto as concepções e opiniões dos educadores, sobre a avaliação da aprendizagem, se sustentam ou se modificam de acordo com a sua formação e maneira de atuação. Ou seja, se a forma como o professor a concebe e a pratica reflete sua formação acadêmica e as representações construídas em sua trajetória profissional.

O grupo pesquisado foi composto por 11 professores efetivos, que ministram aulas no Curso de Licenciatura em Física do CEFET. Segundo a formação e área de atuação, este grupo esteve assim constituído: 5 de Física (2 Doutores, 1 Mestre e 2 Especialistas); 3 de Matemática (1 Mestre e 2 Especialistas); 1 de Química (Doutor) e 2 professoras na área de Educação (1 Doutoranda e 1 Doutora). Em vista dos objetivos, optamos por não identificar os docentes envolvidos designando-os, quando necessário, como professor P_1 , P_2 , ..., P_{11} .

Após a definição do tipo de pesquisa e dos instrumentos que seriam utilizados, o primeiro encaminhamento para realizá-la foi a elaboração de um questionário, tarefa difícil

em termos das informações que pretendíamos obter. Escolhemos o questionário como uma das técnicas de recolhimento de dados, por entendermos que, por meio dele, poderíamos obter contribuições relevantes para uma pesquisa de natureza quali/quantitativa. Segundo Chaves (2003), tanto a elaboração quanto a aplicação de um questionário devem ser orientados por alguns aspectos fundamentais, tais como:

a possibilidade de partir-se de esquemas de referências teóricas e experiências e curso; de exploração de idéias e concepções mais gerais sobre algum aspecto da realidade com um número maior de sujeitos; de os dados poderem ser associados a outros procedimentos e de retorno das informações aos participantes da investigação (p.79).

As questões que compuseram o questionário foram construídas e montadas com o propósito de obter o maior número de informações, que nos permitissem alcançar todos os objetivos propostos neste trabalho. Em razão disso, para os fins deste estudo, optamos por perguntas mistas (questões abertas e fechadas), por julgarmos que elas proporcionariam e contemplariam vários aspectos relevantes e concepções inerentes ao tema desse estudo.

Organizado o questionário, um outro encaminhamento importante para a sua utilização foi o teste inicial, ou seja, a sua validação. Ele foi testado com duas professoras, uma, substituta, especialista em Biologia que atua na Licenciatura em Física e, a outra, efetiva, mestra em Educação, que atua no Ensino Médio, também do CEFET/GO. Feitas as adequações pertinentes e validado o instrumento, o questionário foi distribuído para todos os professores-sujeitos, num total de 11 questionários.

Paralelo a isso, para uma melhor compreensão da avaliação da aprendizagem, recorremos a uma análise documental com o intuito de elucidar o contexto também institucional no qual ela ocorre. Para tanto, foram analisados os seguintes documentos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n. 9.394/96, Projeto do Curso de Licenciatura em Física, Planos de Ensino e Instrumentos de coleta de dados para a avaliação (provas, testes, trabalhos) de cada um dos professores investigados.

Antes de concluirmos nossa descrição a respeito da metodologia, gostaríamos de esclarecer que, de acordo com Luckesi (2005b, p.87-88), normalmente, de forma equivocada, o que temos denominado de instrumentos de avaliação (provas, testes, redação, trabalhos etc.) são na verdade, instrumentos de coleta de dados para a avaliação. Para melhor compreender isso, ele assegura que para que se efetive a avaliação exige-se três etapas: coleta de dados, qualificação de dados e tomada de decisão. Portanto, os instrumentos utilizados para coletar dados e que possibilitam a descrição real a ser avaliada são, de fato, técnicas de coleta de dados. Ou seja, “os instrumentos de avaliação – diferentes das técnicas de coleta de dados –

são os recursos metodológicos que utilizamos para processar um ato avaliativo” (p.88). Só demos conta desta reelaboração de conceito, após a aplicação do questionário e, por isso às vezes, continuaremos mesmo de maneira inadequada, utilizando a denominação “instrumentos de avaliação” ao invés de “instrumentos de coleta de dados para a avaliação”.

Feitos estes esclarecimentos e para retomarmos nossa descrição metodológica, entendemos que seria importante lembrar que não encontramos dificuldades ao realizar esse trabalho, no que se refere à coleta de dados, pois todos os professores sujeitos de nossa investigação prontamente, responderam a todas as questões propostas nos questionários; disponibilizaram-nos os planos de ensino e os modelos de instrumentos de coleta de dados para a avaliação utilizados por eles, bem como estiveram sempre solícitos a colaborar para que este trabalho fosse desenvolvido e para que os dados aqui contidos refletissem e se aproximassem o máximo possível da realidade do trabalho pedagógico desenvolvido na Licenciatura em Física.

Para a análise dos dados utilizamo-nos, como foi dito, de um amplo questionário e da análise documental. Embora nesses instrumentos predomine o traço quantitativo de pesquisa, não deixavam de ter também a dimensão qualitativa, uma vez que os questionários continham muitas questões dissertativas em que procuramos apreender, da melhor maneira ao nosso alcance, as concepções dos sujeitos. Também procuramos descrever o que ocorria em relação à avaliação, além de a análise ter sido realizada levando-se em consideração a comparação e a discussão das concepções apresentadas pelos sujeitos da pesquisa. A esta forma de aprender e analisar os dados estamos denominando de quali/quantitativa, como já foi dito.

Os dois tipos de análises foram trabalhados de forma complementar. É neste sentido, que Domingues (2006) argumenta que, em um mesmo processo de estudo científico, as técnicas com ambas as abordagens: qualitativa e quantitativa podem ser unificadas. Isto porque muitas vezes as duas abordagens, isoladas, são insuficientes para abranger toda a realidade observada. Ou seja, as vantagens de um procedimento podem compensar as limitações do outro e, em determinadas situações, é possível uma “articulação entre as duas abordagens, na medida em que são consideradas mutuamente complementares” (p.10), diz a autora. Objetiva-se, deste modo, realçar que a metodologia quali/quantitativa se apresenta realmente como mais pertinente, pois os instrumentos utilizados para a coleta de dados nesta pesquisa foram o questionário misto e a análise documental.

A análise do conjunto de respostas obtidas do grupo investigado foi apresentada de acordo com a natureza dos conteúdos sugeridos pelos questionamentos que direcionaram o questionário e pela análise documental.

Cabe destacar aqui que, por um lado, a utilização do questionário misto, como uma das técnicas de coleta de dados, configurou-se neste estudo como uma opção que, se a princípio nos causou certo temor em relação aos objetivos pretendidos, na medida em que recolhemos “todos” os exemplares e verificamos que “todas” as questões haviam sido respondidas, nos evidenciou ter sido uma alternativa metodológica pertinente, talvez até pela natureza polêmica do tema abordado – avaliação da aprendizagem. Tanto isso é verdade que os dados levantados no questionário, associados àqueles oriundos da análise documental, além de terem subsidiado a proposta desta investigação, deram uma dimensão significativa da configuração da avaliação da aprendizagem no curso de Licenciatura em Física do CEFET/GO, do ponto de vista dos seus docentes. Entretanto, por outro lado, não poderíamos deixar de relatar que, em determinados momentos, durante a análise dos dados, sentimos falta de alguns elementos que nos permitissem avançar um pouco mais nos desdobramentos do teor das respostas dadas por alguns professores sujeitos desta investigação. Isto não foi possível devido ao fato de termos utilizado somente esses dois instrumentos de coleta de dados.

Com base nos resultados da investigação e desse reconhecimento, propusemos que se mobilizem reflexões em busca de alternativas de posturas pedagógicas menos tradicionais, através da criação coletiva entre o corpo docente e a Coordenação do Curso. Entendemos que a postura pedagógica também está subsidiada pela avaliação da aprendizagem e, por isso, presumimos que esta investigação poderá trazer contribuições para uma análise crítica e mais compreensiva de como ocorre o processo de trabalho e de conhecimento sobre avaliação da aprendizagem nesse curso (inclusive suas lacunas e ausências). Para tanto, enfatizamos a importância do significado político e epistemológico da avaliação para a formação dos professores.

Sabemos que não existe fórmula pronta para que o educador realize, de forma coerente, a avaliação da aprendizagem. O nosso desafio aqui foi encaminhar uma reflexão sobre avaliação da aprendizagem e, portanto, propusemo-nos realizar uma abordagem com a finalidade de fomentar os debates sobre o processo de avaliação da aprendizagem. Abordagem esta que, além de fomentar debates, poderá revelar novos caminhos para que os leitores, especialmente os docentes, possam realizar práticas de avaliação da aprendizagem de forma mais adequada e, que tais práticas possam ajudar o educador, de forma satisfatória, na construção da trajetória existencial e pessoal de cada educando.

Este estudo foi organizado e estruturado nesta Introdução, três capítulos e nas considerações finais.

Na Introdução, apresentamos a razões que nos motivaram a desenvolver a investigação, explicitamos a temática e configuramos a operacionalização e a metodologia da investigação. No Capítulo I, explicitamos a fundamentação teórica que contempla, de forma geral, a avaliação da aprendizagem escolar. Para tanto, apresentamos sinteticamente a sua história, delineando suas concepções no contexto de uma trajetória da produção do conhecimento sistematizado pelo homem sobre a natureza e sobre ele mesmo. No âmbito educacional, evidenciamos o caminho que a avaliação vem percorrendo através dos tempos, da antiguidade até o início desse século, bem como tem sido a sua configuração no campo das reformas políticas educacionais do Brasil para além da década de 1970. No Capítulo II, descrevemos o histórico da Unidade Descentralizada do CEFET/GO em Jataí. No Capítulo III, fizemos a apresentação e análise dos dados. Nas Considerações Finais, foram apresentadas as conclusões e algumas sugestões e recomendações para estudos futuros.

Julgamos que, além desta pesquisa poder propiciar uma descrição e compreensão mais pormenorizada da avaliação da aprendizagem sob a ótica do professor do curso de Física do CEFET/GO, esperamos, também, que ela venha contribuir com os possíveis debates e reflexões em prol da melhoria das práticas avaliativas utilizadas neste curso de formação de professores. Por isso, ao concretizarmos este trabalho, pretendemos apresentá-lo a todos os educadores que atuam no referido curso, a título de informá-los a respeito dos aspectos que levantamos sobre o processo de avaliação da aprendizagem que tem sido utilizado no curso em questão.

CAPÍTULO I

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONCEPÇÕES E TRAJETÓRIA

Neste capítulo, visamos analisar as diversas concepções da avaliação da aprendizagem implementadas nas escolas brasileiras nos vários momentos da história, e refletir sobre elas, delineando tais concepções dentro de uma trajetória da produção do conhecimento sistematizado pelo homem sobre a natureza e sobre ele mesmo.

Historicamente, sabemos que as práticas avaliativas, em várias fases no decorrer dos séculos, podem ter sido influenciadas ou terem sido consequência do pensamento de muitos tematizadores das questões educacionais no contexto da cultura humana. Isto porque, em várias situações, inclusive em âmbito educacional, podemos dizer que o ser humano constrói e reconstrói a história a partir da realidade, e a cada nova situação ele faz uma releitura das experiências passadas para sobreviver e facilitar sua vida.

A questão da avaliação humana tem sido motivo de estudo para pesquisadores das mais diversas áreas do conhecimento, incluindo-se no contexto a avaliação do próprio conhecimento. À complexidade do tema vincula-se a grande importância que a educação e suas consequências adquiriram no contexto atual. Por isso, a avaliação da aprendizagem ainda é motivo de preocupação de grande parte dos professores e, por isso, dentre outras razões, deve ser motivo de análise e reflexão constantes. Neste sentido, vamos discutir, em linhas gerais, as práticas de avaliação do rendimento escolar, bem como as suas concepções desde a antiguidade até os dias atuais. Para tanto, nos apoiaremos e nos fundamentaremos em alguns pensadores e estudiosos do tema sem, contudo, ter a pretensão de esgotá-lo. No contexto educacional, evidenciaremos o caminho que a avaliação vem percorrendo através dos tempos, da antiguidade até os dias atuais, visto que na contemporaneidade, de acordo com Brinckmann (2004),

definitivamente, a educação tornou-se mercadoria de alto valor agregado, seja pelo leque de possibilidades que abre a quem a compra, seja pela gorda conta bancária de quem a vende. No entanto, é preciso deixar claro que se está referindo aqui à educação como sinônimo de instrução, e não naquele contexto romântico e ultrapassado de sabedoria, no sentido de erudição, retidão ou justiça (p.15).

Diante da multiplicidade das realidades e das questões educacionais brasileiras, a avaliação deveria ser, prioritariamente, desenvolvida no contexto educacional e tomada na sua forma ampla, tanto por parte dos órgãos oficiais como pelos próprios docentes, como uma das formas de garantir o resgate da qualidade da educação. É sabido que a avaliação educacional

pode ser desenvolvida em várias modalidades, desde os tipos mais conhecidos, como a avaliação da aprendizagem escolar ou do rendimento escolar, até as modalidades de avaliação de políticas públicas, sistemas educacionais, cursos, currículos, projetos, programas. Neste estudo, enfatizaremos a avaliação da aprendizagem escolar definindo-a como um procedimento capaz de obter informações a respeito dos progressos e das dificuldades de cada aluno, tornando-se um mecanismo indispensável de suporte ao processo de ensino-aprendizagem e de orientação adequada ao professor para planejar ações pedagógicas capazes de ajudar o seu aluno a alcançar, com sucesso, a aprendizagem.

De acordo com Menezes e Santos (2002), o termo avaliação escolar é muito usado com o mesmo sentido de avaliação da aprendizagem, avaliação da aprendizagem escolar ou avaliação educacional. Mas, segundo estes autores, a partir de 1996, com as novas políticas educacionais brasileiras,

a avaliação da aprendizagem tem sido considerada uma das “interfaces” da avaliação escolar. Enquanto a primeira foca mais o indivíduo a segunda refere-se ao coletivo. A expressão avaliação educacional, por sua vez, começou a ser mais utilizada no Brasil para designar as análises em grande escala realizadas pelo Estado para avaliar o sistema de educação pública (MENEZES E SANTOS, 2002, p. 1).

Estudos e pesquisas têm nos mostrado várias reflexões a respeito da avaliação escolar brasileira, uma vez que ela, aos poucos, vem perdendo o seu valor pedagógico e metodológico em detrimento da crescente dimensão de controle. As questões que vêm sendo atribuídas ao sistema educacional brasileiro, em relação à avaliação, constam de duas dimensões: externa e interna.

A avaliação externa diz respeito a determinados aspectos administrativos padronizados e, a interna, que acontece no âmbito da sala de aula, tem procurado mobilizar os professores para que tentem mudar qualitativamente suas ações pedagógicas. Já a expressão avaliação educacional, por sua vez, começou a ser mais utilizada no Brasil para designar as análises em grande escala realizadas pelo Estado para avaliar o sistema de educação pública. Mas, neste trabalho, trataremos, especificamente, da avaliação da aprendizagem.

Inicialmente, neste capítulo, faremos uma síntese evolutiva da avaliação, no seu sentido amplo, desde os tempos primitivos, descrevendo a sua trajetória até chegar à sua conformação atual, uma vez que inúmeras mudanças já ocorreram no contexto geral do termo “avaliação” desde as suas primeiras utilizações até os dias atuais. Sabemos que a avaliação tem sido amplamente utilizada no decorrer dos tempos, seja de maneira formal ou informal, em diferentes situações e instituições, inclusive nas escolares. É uma temática que causa muita controvérsia e, talvez, o motivo de tanta diversidade de considerações se deve à

amplitude e às concepções variadas a respeito do assunto. Para melhor compreender as configurações que a avaliação da aprendizagem vem adquirindo no dia-a-dia das escolas, torna-se crucial contextualizá-la historicamente, com o intuito de compreender como ela tem sido elaborada e tratada junto aos estudiosos da temática. Nessa perspectiva, será possível ao leitor observar as principais mudanças e transformações que vieram determinar que se repensassem as formas de avaliar até chegarmos às concepções de avaliação que temos hoje.

Relatos antigos da história da escola fazem alusões aos processos avaliativos como parte integrante de suas práticas. Essas práticas têm traspassado os tempos em diferentes culturas. Assim como o nosso sistema educacional, inserido em um mundo capitalista está conectado ao mercado, a prática avaliativa, relativa ao processo educativo, assumiu, em caráter quase que definitivo, o contorno de medição. Apesar da variedade de formas de exercer a atividade avaliativa, o que não tem mudado muito são os seus objetivos.

Para verificar o caminho percorrido pela avaliação da aprendizagem, na prática educativa brasileira, e como as suas concepções têm mudado em função dos momentos históricos, também foram feitas análises e reflexões sobre os modelos utilizados no Brasil, a partir do século XX. Para tanto, mencionaremos alguns pontos da Lei nº. 5.692/71 e da Lei de Diretrizes e Bases nº. 9.394/96, bem como outros aspectos relevantes que caracterizaram (e caracterizam) a avaliação da aprendizagem na vigência das referidas leis. Por fim, para fundamentarmos nosso conceito e finalidade da avaliação da aprendizagem, analisaremos diferentes abordagens a respeito dessa temática no contexto atual.

1 – Histórico da avaliação em geral e da avaliação da aprendizagem até o século XIX.

Ao elencarmos os elementos e os princípios da avaliação da aprendizagem de maneira geral, julgamos que estes nos propiciarão uma melhor compreensão e, conseqüentemente, facilitarão a elaboração dos fundamentos das práticas avaliativas que pretendemos analisar neste estudo. Para tanto retomaremos da história alguns aspectos importantes da avaliação com o intuito de facilitar a compreensão do que ocorre atualmente, como e porque ocorre, visto que o atual modelo de avaliação é um quesito a mais no contexto do longo processo histórico-cultural da educação. Sabe-se que ao longo dos tempos, mesmo que inconscientemente, o homem tem utilizado a avaliação em busca de excelência. Avaliar tem sido uma atividade comum no cotidiano do ser humano, pois sempre estamos analisando situações com o intuito de compreendê-las ou de resolver alguns problemas gerados por elas,

ou mesmo, até tomando decisões que facilitem ou venham a facilitar o processo de desenvolvimento humano. Também julgamos ser conveniente enfatizar que os fatos históricos no campo da educação, especialmente no âmbito da avaliação, deram origem à sua conformação atual.

Sabe-se que o ato de avaliar já acontecia na China desde 2.205 a.C. Ocorria não como uma questão educativa, mas como um mecanismo de controle social. Segundo Depresbiteris (1998), o imperador chinês Shun “examinava seus oficiais a cada três anos, com o fim de promovê-los ou demiti-los. O regime competitivo nos exames da China antiga tinha, então, como propósito principal, promover o Estado com homens capacitados” (p.162).

De acordo com Clark (apud Brinckmann, 2004, p.22), os Egípcios, em 2100 a.C., impulsionavam a educação para o trabalho, por meio de organizações de aprendizes, de forma semelhante ao que mais tarde, entre os séculos XII e XV, ficou conhecido como *guildas*¹⁰. No ensino Egípcio, apesar das poucas informações de que se dispõe, sabe-se que predominava o processo de memorização e a utilização de castigos visando à garantia e eficiência da educação para o trabalho, diz Aranha (1996, p.34).

Tem-se notícia de que, desde a Idade Antiga, as avaliações sociais também se fizeram presentes nos rituais característicos dos mais variados grupos civis, com a intenção de preservar suas tradições. Segundo Soeiro e Aveline (1982), “em algumas tribos primitivas, adolescentes eram submetidos a provas relacionadas com seus usos e costumes. Só depois de serem aprovados nessas provas eram considerados adultos” (p.12). As sociedades tribais transmitiam os mitos e os ritos oralmente, e a tradição era imposta pela crença, permitindo a união do grupo e a imitação dos comportamentos considerados desejáveis. Os adultos eram pacientes com os equívocos dos jovens e respeitavam o ritmo de cada um. E para conhecerem os mitos dos ancestrais, desenvolverem percepção de mundo e aperfeiçoarem suas habilidades, os indivíduos mais novos repetiam os atos dos mais velhos nos afazeres diários e durante as cerimônias dos rituais. Daí surgiu, então, o caráter tradicionalista da educação, ocupado com a transmissão do saber dos ancestrais, motivo que a tornou rígida e estática.

A educação primitiva era, para Gadotti (2004a), essencialmente prática, marcada pelos rituais de iniciação. Diz ele que,

¹⁰ Guildas eram associações de artesãos de um mesmo ramo. Segundo a Wikipédia, “As primeiras guildas surgiram para promover auxílio financeiro a colegas de profissão. Mais tarde as guildas passaram a agir como reguladoras da profissão, especificando a qualidade dos produtos e classificando os profissionais em diferentes classes – tradicionalmente, *mestre*, *jornaleiro* e *aprendiz*. Os aprendizes iniciavam seu treinamento ainda na infância, quando passavam para a tutela de um mestre; com o tempo e longo aprendizado, podiam chegar a mestres também, se fossem aprovados num exame da corporação (a *obra prima*)”. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Guilda&oldid=4439186>>. Acesso em 01/02/2007.

A doutrina pedagógica mais antiga é o *taoísmo* (*tao* = razão universal), que é uma espécie de *panteísmo*, cujos princípios recomendam uma vida tranqüila, pacífica, sossegada, quieta. Baseando-se no taoísmo, CONFÚCIO (551-479 a.C.) criou um sistema moral que exaltava a tradição e o culto aos mortos. (...) Confúcio (...) criou um sistema de exames baseado no ensino dogmático e memorizado. Esse memorismo fossilizava a inteligência, a imaginação e a criatividade, hoje exaltadas pela pedagogia. A educação chinesa tradicional visava reproduzir o sistema de hierarquia, obediência e subserviência ao poder dos mandarins. (...) Entre muitos povos, a *educação primitiva* ocorreu com características semelhantes, marcada pela tradição e pelo culto aos velhos. Esse *tradicionalismo pedagógico*, porém, é orientado por tendências religiosas diferentes: o *panteísmo* do extremo oriente, o *teocratismo* hebreu, o *misticismo* hindu, o *magicismo* babilônico (p. 22, grifos do autor).

Com as informações de que o imperador chinês Shun examinava para promover ou demitir seus oficiais e Confúcio criou um sistema de exames baseado no ensino dogmático e memorizado, podemos fazer uma analogia com o que ainda acontece em muitas escolas brasileiras, quando o termo avaliação tem sido associado, quase sempre, a fazer exames, provas, testes, atribuir notas, reprovar ou aprovar. Sendo assim, a educação pode ser compreendida como simples transmissão e memorização de informações prontas e acabadas, situação em que o educando recebe passivamente tais informações e a avaliação, neste contexto, seria utilizada como instrumento de poder e de controle social. Entendemos que o processo de repetição e memorização para realização de instrumentos de avaliação não contribui, eficazmente, para a produção do conhecimento e conseqüente transformação social.

Na antiguidade, os povos gregos conseguiram muitos avanços na questão educacional pela valorização da arte, da literatura, das ciências e da filosofia. De acordo com Gadotti (2004a), essas vertentes contribuía para a educação do homem integral que “consistia na formação do corpo pela ginástica, na da mente pela filosofia e pelas ciências, e na da moral e dos sentimentos pela música e pelas artes” (p.30).

No mundo grego, durante os séculos V e IV a.C., os pensadores Sócrates, Platão e Aristóteles deram um caráter especial à produção do conhecimento. Eles direcionavam suas preocupações para o homem, pois acreditavam que esse homem era “capaz de produzir conhecimento por possuir uma alma, absolutamente diferenciada do corpo e essencial” (ANDERY et al, 2004, p.59) e, para a produção de conhecimento rigoroso, todos eles propuseram métodos. Para essas autoras,

A proposição de métodos para a produção de conhecimento do e para o homem está associada à crença de que pela via do conhecimento das verdades, pela via do conhecimento objetivo, seria possível formar os cidadãos e, portanto, seria possível transformar a cidade para que essa fosse melhor e mais justa. Acreditavam que o conhecimento – a filosofia – tinha uma função social, e a formação de suas escolas é demonstração disso. Pela primeira vez, fundavam-se instituições particulares com a

preocupação de transmitir e produzir conhecimento (e não importa que cada uma delas fosse marcada por concepções metodológicas e prioridades diferentes). Pela primeira vez, também, a formação dos cidadãos foi encarada como sendo tarefa fundamental para que se pudesse transformar (ou manter) a sociedade (p.59).

Entre os pensadores gregos de Atenas, destacaremos Sócrates (469-399 a.C.), cuja preocupação como educador era “despertar e estimular o impulso para a busca pessoal da verdade, o pensamento próprio e a escuta da voz interior” (GADOTTI, 2004a, p.32). Sócrates, na busca do autoconhecimento, utilizava de seu famoso lema “conhece-te a ti mesmo”, o qual trazia como pressuposto, basicamente, a auto-avaliação. O método utilizado por ele, segundo Andery et al (2004, p.64), foi a ironia. A ironia socrática era composta de dois momentos: a refutação e a maiêutica¹¹. Sempre dialogando com seus discípulos, a sua intervenção num primeiro momento visava provocar, nos aprendizes, uma introspecção buscando a verdade interior de cada um, na medida em que os conduzia a expressarem suas contradições e ignorâncias. Num segundo momento, já conscientes da sua ignorância, o pensador os ajudava a compreenderem as suas próprias idéias na busca da verdade e da sabedoria. Ou seja, o mestre facilitava ao aprendiz de modo “que ele retirasse de dentro de si um conhecimento que de certa forma preexistia, que transcendia casos particulares, portanto o conhecimento de um universal, e do homem sobre si mesmo, um conhecimento ético, moral” (ANDERY et al, 2004, p.65). Então, o conhecido Método Socrático ou Dialético foi sistematicamente baseado em perguntas e respostas, o qual levava o homem a descobrir a fragilidade dos seus saberes. Para Sócrates, o princípio da sabedoria está na percepção de que a sabedoria começa pelo reconhecimento da própria ignorância: “Só sei que nada sei”.

E o que a avaliação da aprendizagem, utilizada na maioria das instituições educacionais brasileiras, já teve ou ainda tem em comum com o método socrático? Precisamos refletir um pouco, mas ao que nos parece, é que enquanto o filósofo propunha e conduzia os seus aprendizes ao autoconhecimento em busca da verdade e dos saberes, ele, inadvertidamente, estava avaliando o conhecimento e propiciando a aprendizagem aos seus discípulos através da auto-avaliação. Dentro dessa concepção de avaliação da aprendizagem, o educando torna-se um sujeito ativo e dinâmico, que participa da construção de seu próprio conhecimento cujo processo para adquirir o saber é o diálogo. Os estudos e as pesquisas têm nos revelado que a concepção que norteia a prática avaliativa desenvolvida por grande parte dos educadores brasileiros está em descompasso com o método socrático, uma vez que ela,

¹¹Ironia: perguntar, fingindo ignorar. Refutação: É o argumento que prova a contraditória da tese do oponente num debate. Disponível em: <<http://www.radames.manosso.nom.br/retorica/influencia.htm>>. Acesso em 10/10/2006. Maiêutica: Processo dialético e pedagógico socrático, em que se multiplicam as perguntas a fim de obter, por indução dos casos particulares e concretos, um conceito geral do objeto em questão. [Cf. ironia socrática.]

geralmente, não oportuniza uma participação ativa do educando na construção do seu conhecimento, ele recebe passivamente o que é ditado e imposto pelo professor.

Ainda nesta perspectiva, julgamos que a maioria dos educadores brasileiros não tem utilizado a avaliação para a sua principal finalidade que, segundo Vasconcellos (2006), seria “ajudar a garantir a formação integral do sujeito pela mediação da efetiva construção do conhecimento, a **aprendizagem** por parte de todos os alunos” (p.57, grifos do autor). E para ele, “o sentido maior da avaliação é: **Avaliar para que os alunos aprendam mais e melhor**” (p.57, grifos do autor). Deve-se avaliar quando houver interesse em aperfeiçoar o ensino, principalmente, no sentido de ajudar o aluno a avançar na aprendizagem e na construção do seu saber. Nesse sentido, a avaliação assume uma perspectiva orientadora e colaboradora, pois permite que o aluno tome consciência de seus avanços e dificuldades, para continuar progredindo na construção do conhecimento.

Alinhado com seu mestre, Platão (427-347 a.C.), principal discípulo de Sócrates e mestre de Aristóteles, “buscava no conhecimento daquilo que considerava a essência das coisas o conhecimento verdadeiro, o caminho para a solução da vida humana” (ANDERY et al, 2004, p.68). A questão do mito¹² também foi tratada por Platão. Mas, em contrapartida, ele não acreditava que todo cidadão, *a priori*, era capaz de aprender, de adquirir conhecimento, uma vez que, segundo as mesmas autoras, nem todo cidadão tinha acesso à sua Academia, pois

Platão acreditava que a obtenção de conhecimento e a sua transmissão não eram tarefas de e para todos os homens, mas apenas daqueles que, por natureza (por sua alma), tinham as condições para tanto. Estes, por meio do conhecimento, transformavam-se em homens melhores e preparavam-se para o governo da cidade. [...] Ao afirmar que o conhecimento preexistia na alma humana, Platão não estava afirmando que todos os homens possuíam (ou poderiam vir a possuir) os mesmos conhecimentos, assim como não estava afirmando que os homens tinham de pronto consciência desse conhecimento – que sabiam o que conheciam. Por considerar que nem todas as almas tinham tido igual acesso ao mundo das idéias, Platão não as supunha com igual capacidade ou possibilidade de conhecer. O conhecimento verdadeiro – ou reconhecimento – exigia um metódico esforço do homem para que sua alma se lembrasse, para que o saber fosse, finalmente, adquirido (ANDERY et al, 2004, p.67-69).

Mesmo acreditando que nem todo cidadão fosse capaz de aprender, Platão criou os Diálogos, o método dialético em si, o qual dava ênfase ao coletivo em detrimento do individual, segundo Clark (apud Brinckmann, 2004, p.23). Ainda de acordo com esse autor, a academia criada por Platão foi considerada a primeira universidade da história e os métodos platônicos foram, posteriormente, incorporados ao construtivismo de Jean Piaget.

¹² Mito da Caverna - aquele com que Platão, no começo do livro sétimo da República, figura o processo pelo qual a alma passa da ignorância à verdade.

Platão, mesmo preocupado com a construção do conhecimento e com a formação dos homens, deixou-nos a percepção de que o seu pensamento, enquanto educador e, conseqüentemente a sua concepção avaliativa, seriam preconceituosos, seletivos e excludentes, pois o pensador supostamente acreditava, de antemão, que nem todos os cidadãos pudessem obter conhecimento. Embora intelectualista, ele poderia ser considerado antidemocrático, pois restringiu os seus ensinamentos a um público elitizado e, nesse sentido, foram negadas e/ou desrespeitadas as singularidades individuais do ser humano daquela época (não de todos, é claro). Estes sentimentos, hoje em dia certamente preconceituosos, descartavam do mundo do conhecimento inúmeras pessoas que, a princípio, poderiam e deveriam aprender. Sentimentos estes que, de certa forma, ainda imperam e caracterizam as práticas pedagógicas de muitos professores nas escolas brasileiras. Para nos ajudar a nos desvencilhar dessa concepção excludente a respeito do ser humano, é preciso que seus diferentes jeitos de ser e de aprender sejam, por todos nós, respeitados e valorizados, sem considerá-los melhores nem piores, apenas devemos permitir o convívio entre os aprendizes.

Muitas vezes falta o reconhecimento das diferenças humanas e o respeito às diversidades e às características individuais dos educandos. Por exemplo, durante um processo avaliativo, muitos educadores ainda esperam e buscam a homogeneidade, a uniformidade e a padronização. Contrariando essas concepções práticas, o educador contemporâneo deve estimular o educando a fazer o melhor que puder dentro das diferenças e limitações individuais e, assim, cada um poderá construir sua própria história. Ainda nessa perspectiva, é preciso incentivar e valorizar o trabalho com as diferenças, com a heterogeneidade e não alimentar um fictício idealismo de homogeneidade. O homem é um ser histórico e, portanto, suas ações, seus pensamentos e os seus sentimentos mudam com o passar do tempo em virtude da conquista de novos conhecimentos e de novas experiências. Logo, não podemos supor um ser humano com atributos gerais e definitivos, pensar em um modelo universal de homem ideal e que sirva de modelo e exemplo para outros homens.

Aristóteles (384-322 a.C.), outro importante pensador grego, acreditava na essência das coisas e mais, que o desenvolvimento espiritual humano estivesse atrelado a três fatores:

Disposição inata, hábito e ensino. Com isso, mostra-se favorável a medidas educacionais “condicionantes” e acredita ainda que o homem possa tornar-se a criatura mais nobre, como pode tornar-se a pior de todas, que aprendemos fazendo, que nos tornamos justos agindo justamente (GADOTTI, 2004a, p.38).

Neste sentido, o ensino se dava por imitação e o educando ao repetir textualmente o que ouvia dos mestres mostrava o seu conhecimento, ou seja, ao fazer a reprodução, o

discípulo ia adquirindo hábitos que o tornavam mais sábio e, portanto, mais feliz, no entendimento desse pensador. Além da obtenção de conhecimentos, Aristóteles também se preocupou com a construção desses conhecimentos e, através do método que utilizava a livre associação de idéias, procurou demonstrar, de forma lógica, a verdade do conhecimento científico. Conforme Andery et al (2004, p.92), na concepção de Aristóteles, o homem como um ser não perfeito (diferente de Deus, que de forma intuitiva tudo aprendia), necessitava usar a sua razão demonstrativa para produzir conhecimento. Para tanto, desenvolveu um sistema lógico (instrumento de pensar) conhecido como dedução por silogismo¹³, pois para ele, a compreensão era garantida pela contigüidade, sucessão, similaridade e contraste. Com isso, a observação empírica (baseada apenas na experiência do real) teve destaque na sua concepção de ciência, em contraposição com o pensamento platônico. Além disso, Aristóteles, ao contrário de Platão, também acreditava na potencialidade de aprendizagem de todos da espécie humana, pois para ele, o homem seria dotado de níveis progressivos do conhecimento, como bem descrevem Andery et al (2004):

Além da sensação – o nível mais elementar de conhecimento, entendido como base para o conhecimento científico –, três outros níveis progressivos do conhecimento são possíveis: a memória que se constituiria na conservação das sensações, e que também seria básica para o conhecimento científico; a experiência que seria o conhecimento de relações entre fenômenos singulares e que, por isso, não poderia ainda ser chamado de ciência; e, finalmente, o conhecimento dos universais que envolveria o conhecimento das causas das coisas, não enquanto ocorrências isoladas, mas enquanto universais. Para Aristóteles, só esse último tipo de conhecimento constituía-se em conhecimento científico propriamente dito (p.90).

Entendemos ser conveniente destacar que o ensino brasileiro herdou, de alguma forma, a maneira aristotélica de ensinar, pois de acordo com as circunstâncias ou conteúdo, usam-se, especificamente, um método ou a combinação de aspectos convenientes de vários métodos, de modo que todos os procedimentos sigam todo conhecimento científico para comprovar sua verdade e ensiná-la. Os métodos mais conhecidos são: indutivo, dedutivo, hipotético-dedutivo e o dialético¹⁴. Importa-nos esclarecer que, na contemporaneidade, um método não exclui outros tipos de pensamento nem a possibilidade de cada pesquisador desenvolver sua própria forma de analisar o objeto; seu próprio método de investigação, desde

¹³ No nosso entendimento, o método dedutivo consiste em partir da regra ou princípio geral para chegar aos casos particulares. O silogismo é composto de três proposições: duas premissas e uma conclusão oriunda das duas premissas. Um silogismo tem que partir de verdades, logo essas premissas devem ser verdadeiras (axiomas – demonstram por si só) e conseqüentemente a conclusão também o é. O método indutivo consiste em partir de casos particulares ou específicos para chegar a uma regra geral ou princípio amplo.

¹⁴ Os métodos indutivo e dedutivo também podem ser utilizados como métodos científicos e considerados como métodos ativos. Entendemos que, no método ativo, a participação do educando é mais dinâmica, ele participa direta e significativamente de sua própria aprendizagem e resolve situações problemas, por si próprio, ao realizar atividades inerentes aos temas de estudo. Já os métodos hipotético-dedutivo e o dialético são científicos.

que o mesmo apresente todos os pressupostos e premissas utilizadas na construção de seu raciocínio, a fim de fazer-se entender e, necessariamente, mostre que os resultados alcançados podem ser verificados, testados e comprovados. Em relação a esses métodos existem críticas a favor e contra. Neste texto, não trataremos deste mérito, só mencionaremos alguns aspectos que julgamos importantes e de que maneira eles podem favorecer ou não o método de ensino-aprendizagem e conseqüentemente, a avaliação da aprendizagem.

O método indutivo beneficia o aprendiz pelo descobrimento, especialmente se se permitir ao educando encontrar, por si mesmo, a solução de uma situação problema. Esse método possibilita a análise de um objeto de pesquisa, partindo da observação de um ou mais fenômenos particulares, na busca de uma proposição mais geral que pode ser aplicada a outros fenômenos. Vale ressaltar que a indução, antes de mais nada, seria uma forma de raciocínio ou de argumentação, ou seja, uma forma de reflexão e não, de mero pensamento. De acordo com Oliveira (1997, p. 60), “Apesar das grandes discussões levantadas no século XIX sobre o assunto, a indução é o método científico por excelência e, por isso mesmo, é o método fundamental das ciências naturais e sociais”.

O método dedutivo pode levar o educando a memorizar mecanicamente as informações, muitas vezes só as definições sem, entretanto, compreender a teoria que as sustenta. Este método processa uma análise que se inicia com a apresentação de uma proposição, considerada verdadeira e inquestionável para chegar a conclusões formais que estão logicamente relacionadas e inclusas nessa proposição.

O método hipotético-dedutivo possui características tanto do método dedutivo – usa procedimento racional que vai do geral para o particular – quanto do indutivo – sua linha de condução inicia por meio de procedimento experimental. Ou seja, o pesquisador pode adotar um conjunto de proposições hipotéticas que considera serem viáveis como estratégias de abordagem para se aproximar de seu objetivo. Tais hipóteses podem vir a ser comprovadas ou não mediante a experimentação, isto é, a verificação de seu alcance e consistência.

O método dialético¹⁵, num primeiro entendimento, consiste na arte de saber argumentar e contra-argumentar sobre assuntos em que a demonstração (própria dos raciocínios analíticos), não é viável. Não existe, portanto, o campo das evidências; existe o campo das conjecturas. Observemos que esta característica seria de origem da tradição filosófica dos gregos (Sócrates, Platão, Aristóteles etc.). Uma vez que, na visão desses filósofos, para que algo se torne um conhecimento real e verdadeiro (a tese) torna-se essencial confrontar esse algo com suas possibilidades de contradição, refutar a existência de realidade

¹⁵ Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Dial%C3%Atica#M.C3.AC3.Atico>. Acesso em 17/01/2008.

e verdade: tem-se assim a sua antítese, ou seja, por meio do confronto entre tese e antítese, é possível verificar a verdade, com maior rigor científico, do objeto que se investiga: obtendo assim a sua síntese. Então, de acordo com o método dialético, os fenômenos têm aspectos contraditórios.

Segundo Abbagnano (2000, p.269-274), o termo dialético, que deriva de diálogo, na história da filosofia nunca foi empregado com significado único que pudesse

ser determinado e esclarecido uma vez por todas; recebeu significados diferentes, com diversas inter-relações, não sendo redutíveis uns aos outros ou a um significado comum. Todavia, é possível distinguir quatro significados fundamentais¹⁶: 1º Dialética como método da divisão; 2º Dialética como lógica do provável; 3º Dialética como lógica; 4º Dialética como síntese dos opostos. Esses quatro conceitos têm origem nas quatro doutrinas que mais influenciaram a história desse termo, mais precisamente a doutrina platônica, a aristotélica, a estoica e a hegeliana (p.269).

Entendemos que a dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade. Neste sentido, os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, ou seja, para entender esses fatos deve-se considerar todas as influências possíveis do contexto social (culturais, políticas, econômicas etc.). Pode-se dizer que o método dialético se baseia em três grandes princípios: 1) a unidade dos opostos – todos os objetos e fenômenos apresentam aspectos contraditórios; 2) quantidade e qualidade – características que estão inter-relacionadas; e 3) negação da negação – a mudança nega o que é mudado e o resultado, por sua vez é negado, mas esta segunda negação conduz a um desenvolvimento.

Sócrates, Platão e Aristóteles, para Aranha (1996, p.54), pouco influenciaram a educação do seu tempo, porém contribuíram para a pedagogia com a concepção de natureza humana, fundamentada na racionalidade e esta teoria permitiu o esboço da tendência essencialista da Pedagogia. Neste contexto, a autora diz que,

Para Platão, a educação é o instrumento para desenvolver no homem tudo o que implica sua participação na realidade ideal, tudo o que define sua essência verdadeira, embora asfixiada por sua existência empírica. Também segundo Aristóteles, a educação é um processo que auxilia a passagem da potência para o ato, pela qual atualizamos a forma humana. Essa concepção essencialista dura longo período. Segundo Suchodolski, Rousseau (séc.XVIII) representa “a primeira tentativa radical e apaixonada de oposição fundamental à pedagogia da essência e de criação de perspectivas para uma pedagogia da existência”, processo que assume uma forma mais definida no século XIX e, sobretudo no XX (ARANHA, 1996, p.54).

Gadotti (2004b, p.9), ao citar Suchodolski, diz que para este a pedagogia da existência opõe-se à pedagogia da essência. Uma vez que a pedagogia da essência seria

¹⁶ Como já dissemos, não temos aqui a intenção de fazer uma reflexão profunda sobre o método dialético, portanto, recomendamos uma leitura de Abbagnano (2000, p.269-274).

baseada numa concepção ideal de homem, racionalista em Platão, cristã em Tomás de Aquino, parte de uma essência imutável de homem. Já a pedagogia da existência toma o homem como ele é e não como deve ser em função de uma essência imutável. Essas duas pedagogias passaram a sustentar, respectivamente, a escola tradicional e a escola nova. Até um certo momento, a burguesia caminhou junto com a história e, como classe dominante, não tinha o menor interesse que algo fosse mudado, mas com o passar do tempo, suas teses filosóficas não garantiam mais sustentação e ela passou a andar na contra mão da história e foi neste momento, que a escola tradicional e a antiga pedagogia da essência não serviram mais aos seus interesses burgueses e implantam-se a escola nova fundamentada na pedagogia da existência.

Para Saviani (1983), seria a existência superando a essência, recurso imposto pela casta burguesa para sobreviver. Isto aconteceu da seguinte forma: na antiguidade os servos não eram considerados humanos, portanto não tinham essência humana. Foi a partir da Idade Média, pela análise da criação divina, que todos passaram a ser considerados humanos e, portanto, possuidores da essência humana. Ou seja, a partir daí considerava-se que todos nasciam iguais e livres, porém as desigualdades eram (e são) geradas pela sociedade, diz Saviani (1983). Pedagogicamente falando, essas desigualdades poderiam ser revertidas por meio da escolarização para todos, ou melhor, a instrução seria uma forma de igualar as condições das pessoas na sociedade e garantiria a realização da essência humana para todos, já que eram (e são) iguais.

A princípio, a burguesia professou a pedagogia da essência, mas quando se tornou uma classe hegemônica, passou então a propor a pedagogia da existência, ou seja, os homens não são iguais, uns aprendem mais devagar, outros têm mais capacidade. A pedagogia da existência tem caráter reacionário porque se contrapõe ao movimento de libertação da humanidade.

Percebe-se que tanto a pedagogia tradicional, calcada na concepção da filosofia da essência, quanto pedagogia nova baseada na filosofia da existência deram origem à prática da avaliação escolar autoritária, com a qual ainda convivemos na atualidade. No próximo item discorreremos um pouco mais a respeito destas pedagogias.

Na Idade Média, período que vai do século V ao XV, em razão dos ensinamentos cristãos e, possivelmente, ausência de conhecimento, a cientificidade se deu, segundo Soeiro e Aveline (1982), “mediante a aceitação da fé, dos dados da revelação divina” (p.13). Nessa época, surge um novo tipo de vida intelectual, chamada escolástica, que tenta unir a razão histórica com a fé cristã. Entendida a razão como uma faculdade que ordenava a ação e a

reflexão humana com vistas à realização de um fim. A fé, portanto, passava a ser uma ordenação da razão com vistas a alcançar o bem comum. Segundo Gadotti (2004a), São Tomás de Aquino (1225-1274) foi um dos representantes ilustres da escolástica, para quem “a revelação divina era supra-racional, mas não anti-racional” (p.55). Esse mesmo autor, partindo dos princípios estabelecidos por Aristóteles, afirma que “a educação habitua o educando a desabrochar todas as suas potencialidades (educação integral), operando assim a síntese entre a educação cristã e a educação greco-romana” (p.55).

A prova do saber, naquele tempo, era dada pela repetição e reprodução daquilo que se ouvia dos mestres. Também, nesse período, surgiu o ensino em escolas formais, inclusive as universidades onde, até hoje, existem “exames”¹⁷ para obtenção de grau. Ou seja, inicia-se a concessão de títulos com base em exames seletivos e classificatórios. Ainda para Gadotti (2004a), “as universidades desenvolveram, sobretudo, três métodos intimamente relacionados: as *lições*, as *repetições* e as *disputas*. Elas representaram (e representam ainda hoje) uma grande força nas mãos das classes dirigentes” (p.56, grifos do autor).

Ainda na Idade Média um dos principais objetivos da universidade era a formação de professores. De acordo com Soeiro e Aveline (1982), aqueles que terminavam o curso precisavam conseguir aprovação em um exame para estarem aptos a ensinar e os mestres só recebiam o título de doutor se lessem publicamente o Livro das Sentenças de Pedro Lombardo ou posteriormente se defendessem tese. Julgamos que, em nossa contemporaneidade, tais procedimentos ainda estão muito presentes.

Retomando Tomás de Aquino, de acordo com o seu pensamento, o homem, por possuir a inteligência, deve aprender a discernir, dentre os diversos bens, aquele que é o Bem supremo. E nesse momento fica vulnerável ao erro (pecado), podendo escolher um bem menor, por exemplo, o prazer sensual. De alguma forma, esse pensamento ainda reina no nosso sistema educacional, no qual o erro é ainda algo passível de punição. Quase um pecado.

Neste contexto, o que ainda acontece hoje, por exemplo, é que na correção de um instrumento utilizado para a avaliação, os acertos são incondicionalmente valorizados e os erros, muitas vezes, pejorativamente criticados e, até mesmo, implacavelmente reprimidos. E o que há de equivocado nessa prática? Em muitas situações, acerto não significa domínio total daquele conhecimento exigido e nem o erro revela um total desconhecimento. Ainda neste sentido, entendemos que o educador deve analisar os instrumentos de coleta de dados para a avaliação, com a intenção de (re) orientar a sua prática e o educando. Ou seja, julgamos que

¹⁷ Disponível em: <<http://plato.if.usp.br/1-2003/fmt0405d/apostila/mediev11/node4.html>>. Acesso em 06/09/2006.

uma análise criteriosa, tanto dos acertos quanto dos erros contidos nestes instrumentos, possibilita ao educador verificar os percalços ocorridos durante o processo ensino-aprendizagem e, retirar deles, os melhores e os mais expressivos benefícios para (re) direcionar o caminho em busca do crescimento de cada um dos envolvidos neste processo.

De acordo com Soeiro e Aveline (1982), no período da renascença coexistiram, de formas distintas, duas correntes de ensino: a corrente do humanismo cristão, que estabelecia uma orientação psicológica a seu ensino visando atender as individualidades dos alunos e a corrente do humanismo pagão, que evidenciava a individualidade humana sem quaisquer vínculos com os valores transcendentais. Ainda segundo as autoras, um educador que se sobressaiu nessa época foi o italiano e humanista cristão Vittorino da Feltre (1378-1446), o qual se preocupava com o desenvolvimento do raciocínio e da razão, do espírito de iniciativa e espontaneidade. Para fazer a verificação do aproveitamento de seus aprendizes, mandava-os ler em voz alta e de acordo com a expressividade dada à leitura tornava-os aptos ou não. Além disso, também exigia deles uma linguagem culta com pronúncia correta, tom de voz moderado bem como postura moral e boas maneiras.

O educador Vittorino da Feltre teria sido o primeiro precursor da “escola nova”¹⁸ com a sua *Casa Giocosa* (Casa – Escola – Alegre), segundo Gadotti (2004a, p.62). Nesta “escola” ele propunha uma educação individualizada, o autogoverno dos alunos, bem como despertava neles um sentimento que incitava a igualar ou superar outrem. Percebe-se que, apesar do estímulo e do incentivo, Feltre promovia emulação, isto é, rivalidade competitiva entre os indivíduos e as classes, que é um aspecto excludente no âmbito educacional, por ser uma atitude que desrespeita as diferenças, uma vez que o saber de cada um é único, e não deve servir de parâmetro para os saberes de outrem. Também nesta época, o exame era um momento em que o aprendiz que se expusesse ao ritual seria freqüentemente ridicularizado por perguntas embaraçosas. Isto nos mostra que nestes momentos havia uma inversão das relações de saber em relações de poder. Ainda neste sentido, estudos e pesquisas têm nos apresentado que ainda nos dias atuais, os momentos de realização, principalmente, de provas para coleta de dados para a avaliação, estas relações de saber e de poder tendem a permanecer invertidas.

Nota-se também que, embora fosse objeto de precaução, a disciplina tendia a ser menos severa e intransigente.

Houve quem criticasse a educação da época renascentista, de acordo com Gadotti (2004a, p.65-69), um deles foi Michel de Montaigne (1533-1592), o qual reclamou de só se

¹⁸ A “escola nova” se desenvolveu, verdadeiramente, nos séculos XIX e XX.

trabalhar com a memória, deixando vazias a razão e a consciência. Ele defendia um homem flexível, aberto para a verdade. O autor apresenta um texto de Montaigne (1972), intitulado: “Da Educação das Crianças”, que ilustra bem este sentimento e que a seguir citaremos em parte.

Que não lhe peça conta apenas das palavras da lição, mas também do seu sentido e substância, julgando de proveito, não pelo testemunho da memória e sim pelo da vida. É preciso que o obrigue a expor de mil maneiras e acomodar a outros tantos assuntos o que aprender, a fim de verificar se o aprendeu e assimilou bem, aferindo assim o progresso feito segundo os preceitos pedagógicos de Platão. (...)

Tudo se submeterá ao exame da criança e nada se lhe enfiará na cabeça por simples autoridade e crédito. Que nenhum princípio, de Aristóteles, dos estoicos ou dos epicuristas, seja seu princípio. Apresentem-se-lhe todos em sua diversidade e que ela escolha se puder. E se não o puder, fique na dúvida, pois só os loucos têm certeza absoluta em sua opinião.

O proveito de nosso estudo está em nos tornarmos melhores e mais avisados. É a inteligência, dizia Epicarmo, que vê e ouve; é a inteligência que tudo aproveita, tudo dispõe, age, domina e reina. Tudo o mais é cego, surdo e sem alma. Certamente tornaremos a criança servil e tímida se não lhe dermos a oportunidade de fazer algo por si. Quem jamais perguntou a seu discípulo que opinião tem da retórica, da gramática ou de tal ou qual sentença de Cícero? Metem-nas em sua memória bem arranjadinhas, como oráculos que devem ser repetidos ao pé da letra. Saber de cor não é saber: é conservar o que se entregou à memória para guardar. Do que sabemos efetivamente, dispomos sem olhar para o modelo, sem voltar os olhos para o livro. Triste ciência a ciência puramente livresca! Que sirva de ornamento, mas não de fundamento, como pensa Platão, o qual afirma que a firmeza, a boa-fé, a sinceridade, são a verdadeira filosofia, e que as outras ciências, como outros fins, não são mais do que brilho enganoso (...) (MONTAIGNE, 1972, apud GADOTTI, 2004a, p. 68).

Segundo Gadotti (2004a, p.65-69), Montaigne ainda criticou a escola que, para dar conta dos seus compromissos educacionais com as crianças – transmissão de conhecimentos e formação moral – submetia-as à severa disciplina, inclusive a castigos corporais.

Essas atitudes autoritárias também foram comentadas por Aranha (1996). Para ela,

o exagero na aceitação do *princípio da autoridade* como critério para avaliar a verdade (da revelação divina das Santas Escrituras, de Platão e Aristóteles, dos Padres da Igreja) leva ao enfraquecimento do espírito crítico e da autonomia de pensamento. Essa atitude será um empecilho para o desenvolvimento das ciências – basta lembrar o confronto entre Galileu e a Inquisição no século XVII – e repercutirá ainda nas atividades educativas (p.83).

Ainda neste contexto, Osowski (2002, p.96) nos relata que, historicamente, a despeito do que já foi dito e feito sobre avaliação é possível verificarmos

a impotência das metodologias, técnicas e instrumentos de avaliação para alcançar as preconizadas mudanças educacionais e sociais: a otimização das ‘performances’ do sistema, a busca da eficiência e da eficácia, não alcançaram nem a justiça social, nem contribuíram para uma adequada socialização de verdades científicas ou culturais. Tampouco os discursos críticos sobre a avaliação levaram às mudanças esperadas pela educação crítica ou pela crítica da educação. Eis aqui um dos tantos

dilemas que vivemos hoje: de um lado, questionados pela força com que a razão controlou o pensamento e a produção do conhecimento em nossa cultura ocidental; de outro, perplexos, ante a possibilidade de nos transformarmos em mais um, entre tantos outros “pretendentes da verdade” (Nietzsche, 1993), verdade essa efêmera, passageira, escorregadia. Embora sem aprofundar essa dicotomia, ela serve de horizonte para manifestar nossas inquietações (p.96).

Dessa forma, Osowski (2002, p.96), ao citar Foucault (1993a, p.131), nos mostra uma possível forma de como o poder se desenvolveu a partir do século XVII, ainda mantido e fortalecido até nossos dias.

Foi nessa mesma época que se deu a transição do feudalismo ao capitalismo e que surgiu a chamada ciência moderna, no século XVII, com Galileu (1546-1642). Segundo Andery et al (2004), para sua implantação foi necessário “derrubar a visão de mundo proposta por Aristóteles, reinterpretada pelos teólogos medievais e oficialmente em vigor” (p.177). Nesse período de transição, a nova visão de mundo estabelecida era mecanicista. Ainda para as autoras, a formulação dessa nova imagem do universo deveria ser acompanhada de um “repensar de toda produção de conhecimento, suas características, suas determinações, seus caminhos” (p.177). Com as novas mentalidades, a fé e a contemplação deixaram de ser caminhos confiáveis para a produção do conhecimento e para se chegar à verdade.

Além de Galileu, outros pensadores se preocuparam e colaboraram com a elaboração e construção do conhecimento, bem como procuraram encontrar novos caminhos, novos métodos para superar as incertezas do conhecimento até então construído. Faremos, neste texto, menções a respeito de alguns pensadores, pois não é nossa intenção fazer um estudo aprofundado sobre todos eles. Dentre eles, mencionaremos alguns citados por Andery et al (2004), tais como: Francis Bacon (1561-1626), Isaac Newton (1642-1727), René Descartes (1596-1650), Thomas Hobbes (1588-1679), John Locke (1652-1704), George Berkeley (1685-1753), David Hume (1711-1776), Immanuel Kant (1724-1804), Georg Hegel (1770-1831), Auguste Comte (1798-1857) e Karl Marx (1818-1883).

Bacon foi defensor de uma ciência mais prática, capaz de servir ao homem e, para tanto, propôs o empirismo como método e criou o positivismo, ou seja, deu tratamento científico a todos os fatos e fenômenos. Criticou o caráter estéril da lógica aristotélica, predominantemente dedutivista e criou o método indutivo de investigação e pode ser considerado o fundador do método científico moderno. Dizia ele, saber é poder, principalmente sobre a natureza.

Tanto Newton quanto Galileu, também se preocuparam com as leis do movimento, as quais eram interpretadas como mecânicas. Neste sentido, Newton descreveu a lei da gravitação universal e as três Leis dos corpos em movimento que receberam o seu

nome, as quais fundamentaram a mecânica clássica. Ele explicou os vários comportamentos inerentes ao movimento de objetos físicos através dessas leis. Para ele, a função da ciência era descobrir leis universais e enunciá-las de forma precisa e racional. Já Galileu, foi um divulgador das idéias da mecânica newtoniana ao descobrir a lei dos corpos e enunciar o princípio da inércia e o conceito de referencial inercial. Sabemos ainda que, este defendeu o método empírico, rompendo com o método aristotélico mais abstrato utilizado na época, daí Galileu ser considerado o “pai da ciência moderna”.

Toda a natureza foi tratada por Descartes, inclusive o corpo do próprio homem. Ele propôs como método o racionalismo o qual “defende a noção de idéias inatas como fontes de verdade” (ANDERY et al, 2004, p.178). Ele não partia de evidência sensível e empírica, partia do princípio de que existiriam algumas idéias que seriam inatas, que o homem teria no espírito ao nascer, como, por exemplo, a idéia de perfeição. Ainda neste sentido, Aranha (1996, p.105) diz que o pensador utilizava o recurso da dúvida metódica para entender o processo pelo qual a razão alcança a verdade. Para tanto, começava duvidando de tudo: do senso comum, dos argumentos de autoridade, do testemunho dos sentidos, das informações da consciência, das verdades deduzidas pelo raciocínio, da realidade do mundo exterior e do próprio corpo. Descartes só deixava de duvidar diante do seu próprio ser que duvida. Se duvido, penso: “Penso, logo existo”. Ou seja, Descartes acreditava na autonomia do pensamento, na idéia de que a razão, bem dirigida, era suficiente para encontrar a verdade. Segundo Domingues (2003), “a obra de Descartes ‘Discours sur La Méthode’ fala sobre o encaminhamento do espírito em busca da verdade a partir do desenvolvimento de quatro regras próprias: a regra da evidência, o princípio da análise, a regra da síntese e a da verificação. Suas regras encontram-se em uso na prática da avaliação até os dias atuais” (p.14).

De acordo com Andery et al (2004), Hobbes ao ampliar a “abrangência do modelo mecanicista: estendeu-o para o próprio conhecimento” (p.177), sinalizou que era tempo de o homem abandonar as explicações religiosas em busca da autonomia da razão.

Locke, em discordância com Descartes com relação ao conhecimento, afirmava “que todo conhecimento provém da experiência sensível” (ANDERY et al, 2004, p.178). Para ele, alguma coisa é enviada pelos objetos e é captada por nossos sentidos e dão causa à formação das idéias e ainda, a nossa mente é como uma “tábula rasa” do conhecimento. À medida que experimentamos, mais conhecemos. O que não significa depreciar o trabalho da razão, mas privilegiar a experiência, subordinando-lhe o trabalho posterior da razão. “O pensamento de Locke parte da questão da legitimidade do poder; o que torna legítimo o poder

do Estado? Desenvolve então a hipótese do homem em ‘estado de natureza’, em que todos seriam livres, iguais e independentes” (ARANHA, 1996, p.105). Atualmente, ainda é possível constatar que existem professores como meros transmissores de conteúdo para alunos ouvintes, eles “preenchem” os alunos que estão vazios de conhecimento, isso não configuraria os “tábula rasas” de John Locke?

Para o empirista Berkeley, “os sentidos, a experiência assumem importância máxima: para ele, todo saber provém da experiência, depende da percepção do sujeito, a tal ponto atribui importância aos sentidos que acaba por assumir uma postura imaterialista, segundo a qual tudo o que existe são sensações” (ANDERY et al, 2004, p.286). Para ele, o que existe realmente, nada mais é que um conjunto de sensações e é por isso que ser é ser percebido, ou seja, ele nega o abstrato, pois o que existe é o que vemos e tocamos e o que não vemos e nem tocamos não existe.

O valor do raciocínio lógico foi negado por Hume. Ele denunciou que a relação de causa e efeito não é suficiente como verdade, pois nada encontramos entre causa e efeito¹⁹ senão que um acidente costumeiramente se segue a outro e também enfatizou a experiência no processo de conhecimento.

Não poderíamos deixar de mencionar um grande teórico da educação do século XVIII, o filósofo Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), pois o seu pensamento foi um marco na pedagogia contemporânea. Segundo Aranha (1996), “Rousseau centraliza os interesses pedagógicos no aluno, não mais no professor. Mais que isso, ressalta a especificidade da criança, que não deve ser encarada como um adulto em miniatura” (p.121). O seu desejo era que o homem integral fosse educado para si mesmo e não mais para Deus ou para a vida em sociedade. A autora ressalta, também, que Rousseau valorizava o desenvolvimento interno e natural em detrimento do conhecimento transmitido de fora para dentro, ele queria que a criança aprendesse a pensar.

Para Kant, “a razão tem prioridade no processo do conhecimento científico que é, em parte, *a priori*, entretanto, a razão está condicionada à experiência” (ANDERY et al, 2004, p.287). Ele acreditava que os fenômenos dependem das condições da sensibilidade, espaço e tempo. Kant, como admirador de Rousseau, era convicto de que “o *homem é o que a educação faz dele* através da disciplina, da didática, da formação moral e da cultura” (GADOTTI, 2004a, p.90, grifos do autor).

¹⁹ Chamamos, habitualmente, o primeiro acidente de *causa* apenas porque ele sempre acontece antes do segundo que chamamos de *efeito*.

Também neste sentido, Aranha (1996) menciona que o pensador, ao tratar da formação dos jovens, priorizava os aspectos morais sobre os intelectuais: “Mandamos, em primeiro lugar, as crianças à escola, não na intenção de que nela aprendam alguma coisa, mas a fim de que se habituem a observar pontualmente o que se lhes ordene” (p.124). Isso não quer dizer adestrar passivamente a criança à obediência, mas ensiná-la a agir disciplinarmente. Ainda de acordo com a autora,

Kant quer atingir a obediência voluntária, capaz de reconhecer que as exigências são razoáveis e superiores aos caprichos momentâneos. Dessa forma, mesmo quando existe, a coerção tem por finalidade propiciar a liberdade do sujeito moral. Em última análise, cabe a cada um proceder a sua própria formação. Ao unir educação e liberdade, Kant redefine a relação pedagógica, reforçando a atividade do aluno, que deve aprender a “pensar por si mesmo” (ARANHA, 1996, p.124).

A razão também ostenta grande importância para Hegel, no entendimento de Andery et al (2004). Para ele, “o real é racional” (p.287) e ao atribuir tal importância à razão “chega a considerar o real como condicionado ao pensamento, como dependente deste” (p.287). Entendemos ser importante evidenciar também que, para esse filósofo, o método dialético se configurava como uma forma extremamente sofisticada de raciocinar. Ou seja, o movimento triádico expresso no sistema hegeliano,

toma com *tese* o Ser entendido como “o conjunto dos caracteres lógicos e pensáveis que tem em si toda a realidade”(Bréhier, 1977b, p.155); como *antítese* a Natureza, entendida como a exteriorização do Ser nas coisas físicas e orgânicas e, finalmente, toma como *síntese* o Espírito, entendido como a reinteriorização do mundo exterior pelo Ser (ANDERY et al, 2004, p.370, grifos das autoras).

Ainda de acordo com as autoras da citação anterior, o sistema filosófico defendido por Hegel foi marcado por um caráter idealista, uma vez que, para ele,

a Idéia não se confunde com o pensamento subjetivo, confinado aos limites de cada indivíduo. A Idéia constitui-se a própria realidade, na medida em que o mundo real nada mais é que a exteriorização deliberada da Idéia. Decorre daí que o pensamento não depende das coisas, mas estas é que dependem dele (ANDERY et al, 2004, p.371).

Também neste sentido, devemos lembrar que o sistema filosófico hegeliano influenciou e serviu de inspiração para outras correntes filosóficas que se desenvolveram posteriormente, para além do meio intelectual alemão. “A marca dessa influência é a ruptura da unidade do hegelianismo, em duas tendências opostas: a ‘direita’ e a ‘esquerda’ hegelianas”, dizem Andery et al (2004, p.371). Ainda neste contexto, as autoras também revelam que, a formação teórica de pensadores como Marx e Engels sofreram significativa influência do pensamento hegeliano – influência reconhecida pelo próprio Marx –, notadamente quando recuperaram as categorias da dialética de Hegel. Andery et al (2004,

p.396) ainda destacam que, Marx participou ativamente do debate entre as duas tendências, defendendo o pensamento da esquerda hegeliana, que concebia o homem como sujeito consciente e ativo.

Ao comentarem o pensamento do materialismo dialético de Marx e Engels, Almeida e Guedes (2008) nos informam que, para eles

a dialética é um método de investigação pelo qual se estuda um objeto – transformado e transportado para a mente – imerso num processo sócio histórico de produção humana que sempre é (re) pensado, redimensionado, formando e (trans) formando o homem e o mundo a partir de suas relações essencialmente colocadas em contraponto (p.14).

Ainda no entendimento dessas autoras, a visão dialética de Marx – o materialismo histórico –, foi inspirada na dialética hegeliana, transformando-a

no seu "método" aplicando-o à consideração e interpretação da história, especialmente das situações e fatos dos quais presencia e participa. É aqui que se encontra a essência desse *método*, pois enquanto homem de ação e revolucionário visa Marx não separar o Ser racional com a sua Razão, o Homem pensante e conhecedor; das circunstâncias extra-rationais às quais este integra enquanto agente. Ao contrário: analisa-os, Homem e circunstâncias, circunscritos no processo em que ambos se conjugam, se unificam ao se contradizer. Para Marx, isso se configura como a essência da História: o seu movimento onde o conhecimento se constrói por meio do pensamento fazendo-se ação e esta fazendo-se pensamento (PRADO JR, 1981, apud ALMEIDA E GUEDES, 2008, p.14, grifos das autoras).

Além da sua visão dialética, Marx, um dos principais representantes dos ideais revolucionários, desenvolveu e elaborou a doutrina do socialismo. Para ele a base da sociedade, como a característica fundamental do homem, está no trabalho. E é dele e por ele que o homem se faz homem, constrói e transforma a sociedade e faz história. Segundo Andery et al (2004), o papel central do pensamento marxista é a noção da produção pelo trabalho. É na “busca da satisfação de suas necessidades materiais que o homem trabalha, transformando a natureza, produzindo conhecimento e criando-se a si mesmo” (p.405). Ainda de acordo com essas autoras, ao definir as ações humanas e seu desenvolvimento, Marx nega a concepção de uma natureza humana pronta, imutável, resultado de algo exterior e independente ao próprio homem. Nessa perspectiva, “perde-se, com Marx, a expectativa de se produzir conhecimento neutro, conhecimento que serve igual e universalmente a todos, conhecimento que mantenha o mundo tal como é” (p.420).

A contribuição marxista para a educação, na opinião de Gadotti (2004a), deve ser considerada em dois níveis:

o do esclarecimento e da compreensão da totalidade social, de que a educação é parte, incluindo as relações de determinação e influência que ela recebe da

estrutura econômica, e o específico as discussões de temas e problemas educacionais. (...) Para ele, a educação do futuro deveria nascer do sistema fabril, associando-se o *trabalho produtivo* com a escolaridade e a ginástica. Essa educação se constituiria no método para produzir seres humanos integralmente desenvolvidos. (...) Para Marx, a *transformação educativa* deveria ocorrer paralelamente à revolução social. Para o desenvolvimento total do homem e a mudança das relações sociais, a educação deveria acompanhar e acelerar esse movimento, mas não encarregar-se exclusivamente de desencadeá-lo, nem de fazê-lo triunfar (p.130, grifos do autor).

Andery et al (2004) nos relatam também que, em Marx, o conhecimento científico adquire,

o caráter de ferramenta a serviço da compreensão do mundo para sua transformação, transformação que deve ocorrer na direção que interessa àqueles que são os produtores reais da riqueza do homem – os trabalhadores – e que por sua própria condição histórica estão em antagonismo com os detentores dos meios de produção – os donos do capital. Por isto, o conhecimento adquire, em Marx, não apenas o caráter de um conhecimento comprometido com a transformação concreta do mundo, mas também com a transformação segundo os interesses e as necessidades de uma classe social, e a despeito da outra (p.420).

Segundo Gadotti (2004a, p.107), no interior do iluminismo e da sociedade burguesa, Marx e Comte foram representantes de duas forças antagônicas: movimento popular e socialista – marxismo e o movimento elitista burguês – positivismo, que tomaram forma desde o final do século XVIII e chegaram ao século XIX.

Devido às suas concepções a respeito do conhecimento e da sociedade e por sua capacidade de unir em um sistema coerente suas noções, Andery et al (2004) dizem que Comte pode ser visto como

o grande representante de uma burguesia que, na segunda metade do século XIX, já havia perdido seu caráter conservador. As estruturas econômicas, sociais e políticas, estabelecidas por essa burguesia e que lhe permitiam um contínuo acúmulo de capital, para serem perpetuadas e desenvolvidas, precisavam ser acrescidas de um ideário, de um sistema explicativo que afetasse as ameaças contidas nas lutas sociais e políticas emergentes e nas propostas de transformação que o próprio capitalismo gerara, Comte cumpriu esse papel com maestria (p.393).

As idéias conduzem e transformam o mundo, segundo Comte e seria a evolução da inteligência humana que comanda o desenrolar da história (POSITIVISMO – COMTE)²⁰. Para ele só uma doutrina positiva bastaria para fundamentar a formação científica da sociedade e “o pensamento humano passaria por três momentos, três formas de conhecimento, sendo caracterizado, em cada estado, por aspectos diferentes, até atingir, no seu último momento, o estado positivo” (ANDERY et al, 2004, p.377). Esses três momentos pelos quais passa o espírito humano, em seu esforço para explicar o universo, são denominados de a lei

²⁰ O Positivismo – Comte. Disponível em: <<http://www.mundodosfilosofos.com.br/comte.htm>>. Acesso em 08/09/2006.

dos três estados. E esta lei “não é somente verdadeira para a história da nossa espécie, ela o é também para o desenvolvimento de cada indivíduo. A criança dá explicações teológicas, o adolescente é metafísico, ao passo que o adulto chega a uma concepção ‘positivista’ das coisas” (MONTAIGNE, 1972, apud GADOTTI, 2004a, p. 68).

Com o surgimento do capitalismo²¹, a escola está cada vez mais desvirtuada de seu papel fundamental, em virtude da exigência de formação da mão de obra para o trabalho. Com esta configuração, ela tem ajudado a preparar o sujeito para a ordem, o ritmo, a hierarquia, o trabalho para o outro. Percebemos que o valor da escola passa a não estar nela mesma, mas na recompensa que, supostamente virá depois. Nesta perspectiva, a escola tem trilhado duplo sentido: por um lado ela é importante para dar fundamentos da cultura aos seus estudantes, e como fator disciplinador, prepara a docilidade do pretendo trabalhador e, por outro lado, ao repassar esses fundamentos culturais, ajuda a construir conhecimentos e, conseqüentemente, ela arrisca formar cidadãos mais conscientes e questionadores.

E, nesse contexto sócio-histórico que modificam, emergem conceitos, ideologias²² permeando sempre os saberes onde as divergências, os embates não podem ser entendidos, em nossa visão, como uma forma de um saber invalidar outro. Ao contrário, avaliamos que há idéias que se (re) constroem a outras se reportando, utilizando suas vozes, suas idéias, seus conhecimentos.

Muitas práticas avaliativas que conhecemos e que ainda são utilizadas nas instituições escolares, tais como provas e exames, também são heranças da escola moderna dos séculos XVI e XVII, com a solidificação da sociedade burguesa. Além de ter sido marcado pelas grandes revoluções, o período entre os séculos XVIII e XIX também nos deixou grandes legados, através dos subsídios teóricos construídos pelos pensadores que viveram nessa época. Alguns deles foram citados anteriormente.

O que temos percebido ao longo dos tempos é que, cada vez mais, a relação entre educador e o educando tem sofrido desgastes e seus interesses vêm se distanciando e gerando grandes prejuízos, quanto à parceria e à cumplicidade. Neste sentido, Foucault (1993, p.125) diz que várias instituições, especialmente a escolar, desenvolveram e aperfeiçoaram práticas de disciplinamento do corpo-máquina que se tornaram, a partir dos séculos XVII e XVIII,

²¹ Encontramos a origem do sistema capitalista na passagem da Idade Média para a Idade Moderna. Com o renascimento urbano e comercial dos séculos XIII e XIV, surgiu na Europa uma nova classe social: a burguesia. Esta nova classe social buscava o lucro através de atividades comerciais. Disponível em <<http://www.suapesquisa.com/capitalismo/>>. Acesso em 29/10/2007.

²² Entendemos por ideologia um conjunto de valores que delimitam um modo de agir, sejam esses valores conservadores ou não.

formas de manipular, modelar e treinar corpos, ao mesmo tempo em que multiplicavam suas forças e os tornavam mais hábeis.

Assim, os exames, as arguições orais, a repetição dos exercícios e das lições, as provas, os pontos “somados” ou “subtraídos”, os castigos, as suspensões, as tarefas de casa vêm se constituindo como formas de dominar e sujeitar os educandos, fazendo-os operar como se deseja, de tal forma que “a disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)” (FOUCAULT, 1993, p.127).

Um dos fatores que tem contribuído para o distanciamento professor-aluno-objeto de conhecimento seria a avaliação, diz Vasconcellos (2005, p.135). Para ele, “a avaliação classificatória vai matando no aluno o **gosto** pelo saber, pois ele percebe que está ali para ser *julgado* e não qualificado (ajudado em suas necessidades educativas)” (p.136, grifos do autor). Entendemos que, nesta perspectiva, para o educador desempenhar bem o seu papel, ele encontrará muitas dificuldades, principalmente, no que se refere ao incentivo e à mobilização do educando. Pois, de acordo com o autor, grande parte dos alunos já está habituada a “práticas avaliativas baseadas em esforço-recompensa, prêmio-castigo” (p.136). Aqui podemos estabelecer uma conexão com o pensamento marxista no que se refere ao problema do valor de troca, referido por Vasconcellos (2005), citando Marx²³. O autor menciona que o professor, na busca da motivação do seu aluno,

(...) apela para o *valor de troca* do conhecimento – aquilo que o conhecimento representaria enquanto valorização da mão de obra do sujeito no mercado –, realimentando a alienação, ao invés de resgatar o *valor de uso* – aquilo que o conhecimento realmente significa: a compreensão da realidade para sua fruição ou transformação –. Trata-se da tentativa de querer motivar “por fora” (p.136, grifos do autor).

Ainda neste sentido, a relação entre avaliação e alienação pode acontecer quando o que se avalia é o potencial de trabalho de cada educando e este é confrontado com os dos demais e, convertido em classificações, graus, diplomas ou certificados. Além disso, a alienação também pode ser originada da idéia de que os trabalhos ou as produções escolares não são para ser apropriados por quem os elabora, mas para serem entregues a um professor ou a um avaliador. Assim, tem-se a sensação de que a atividade escolar é uma simples mercadoria e que através da avaliação, a produção dos educandos pode ser julgada ou denotada como tendo características de produção mercantil, ou seja, através da avaliação

²³ (Cf. Marx, 1980, p.41 e ss).

firma-se um valor de troca. Mas, as diferentes formas de avaliação têm um caráter positivo e podem assumir um papel de transformação quando forem consideradas como um processo que envolve coleta de informações, a fim de que possam ser efetivadas as mudanças necessárias e, portanto, elas devem estabelecer um canal de liberdade e comunicação e não um distanciamento na relação professor-aluno-objeto de conhecimento. Assim, nem todas as modalidades de avaliação serão igualmente favoráveis ao mundo do trabalho.

A avaliação da aprendizagem às vezes “não tem nada a ver com o significado do conteúdo escolar, mas sim com o disciplinamento social dos educandos, sob a égide do medo”, diz Luckesi (2005a, p.22). Portanto, essa prática não era e não é utilizada para promover a aprendizagem efetiva, integral e construtiva do aluno, pois a mesma tinha e tem no medo, na ameaça e no próprio autoritarismo do professor a perpetuação do controle social herdado de várias gerações passadas.

Numa entrevista, Luckesi (2005c) menciona que, genericamente, o modo específico de examinar os estudantes no final de um ano letivo foi normatizado pela pedagogia jesuítica, em um documento conhecido como *Ratio Studiorum* e publicado em 1599²⁴. Os Jesuítas, norteados por esse manual metodológico que fixava os padrões para aferir e medir o aproveitamento dos alunos, tornaram a avaliação sinônimo de provas e exames²⁵. O “Jesuitismo” é, naturalmente, uma concepção ideológica regulada por uma prática educativa doutrinária com característica autoritária e seletiva.

Ao tratar historicamente da avaliação da aprendizagem é fundamental situá-la no contexto pedagógico dos jesuítas para compreender a influência dessa prática avaliativa no âmbito educacional brasileiro, uma vez que essa pedagogia fundamentou outras propostas pedagógicas subseqüentes. De acordo com Luckesi (2005c), o monopólio jesuítico na educação brasileira manteve uma escola conservadora, alheia à revolução intelectual representada pelo racionalismo cartesiano e pelo renascimento científico no bojo de uma ação pedagógica que reproduzia valores elitistas e cristãos. Essa educação tradicional, eclesiástica e centrada na autoridade do professor, perdurou até início da década de 30 do século XX. Mas,

²⁴ Luckesi (2005a) cita um exemplo e diz textualmente: “lá está normatizado que no momento das provas, os estudantes não poderão solicitar nada que necessitem nem aos colegas nem àquele que toma conta da prova; não deverão sentar-se em carteiras conjugadas, porém se isso ocorrer, dever-se-á prestar muita atenção nos dois estudantes que estiverem sentados juntos, pois que caso as respostas às questões dos dois sejam iguais, não se saberá quem respondeu e quem copiou; o tempo da prova deverá ser estabelecido previamente e não se deverá permitir acréscimos de tempo, tendo em vista algum estudante terminar de responder a sua prova pessoal etc.”

²⁵ Entendemos que a avaliação é um recurso pedagógico para o professor e para aluno durante o processo de ensino-aprendizagem. Por prova, compreendemos ser um instrumento de coleta de dados para avaliar a aprendizagem do aluno; distinta dos exames, que são instrumentos utilizados para classificar, selecionar e até marginalizar.

estudos têm nos revelado que ainda hoje há, na atuação dos professores, práticas que são versão contemporânea desse “jesuitismo”, originadas no relacionamento professor-aluno.

Ainda neste sentido, vale ressaltar que, a fim de facilitar a memorização, a ação pedagógica jesuítica se mostrava bastante exigente e recomendava a repetição das lições, à exaustão. Daí, os estudantes, aos sábados repetirem as lições de toda semana: de onde originou a expressão *sabatina*, utilizada como forma de avaliação por muito tempo.

No século XVIII, após mais de 200 anos de pedagogia jesuítica, começaram as críticas às ações subsidiadas por essa pedagogia, sendo que a desvinculação entre a escola e a vida foi um dos aspectos mais criticados desse ensino, pois o mesmo não contemplava as inovações daquela época. Ainda neste contexto, Aranha (1996, p.93) afirma que:

nos cursos de filosofia e ciências, os jesuítas se mostram excessivamente conservadores e retornam à filosofia escolástica, baseando-se nos textos de Santo Tomás de Aquino e Aristóteles. Mantêm-se indiferente a toda controvérsia do pensamento filosófico moderno, ignoram e condenam até Descartes, um de seus ilustres ex-alunos. Recusam-se a incorporar as descobertas científicas de Galileu, Kepler e Newton. [...] Ocupam-se mais com exercícios de erudição e retórica, e a maneira de analisar os textos não leva ao desenvolvimento do espírito crítico. [...] O ideal do *honnête homme*²⁶ vincula-se a um humanismo desencarnado, voltado para as belas-letas e o “saber por saber” de letrados e eruditos. Esses aspectos não fazem mais sentido num mundo em que a revolução nas ciências e nas técnicas requer um homem prático, que precisa saber para transformar. Não mais se justifica o desprezo ao espírito crítico, à pesquisa e experimentação (p.94, grifos da autora).

A prática de provas e exames também foi adotada pela pedagogia comeniana, que também se utilizava do medo para conquistar a atenção do estudante durante as aulas, diz Luckesi (2005c). Em 1632, o bispo protestante John Amós Comenius publicou a *Didática Magna*, com um subtítulo pomposo: ou da arte universal de ensinar tudo a todos, totalmente. Com essa obra, tentou-se criar a ciência da educação utilizando os mesmos métodos das ciências físicas. O exame foi tomado por Comenius como um problema metodológico em sua didática, como um lugar de aprendizagem e não de verificação de aprendizagem. Compartilhamos com Luckesi (2005c) que a pergunta afirmativa feita por Comenius, em sua obra, “(...) que aluno não se preparará suficientemente bem para as provas se ele souber que as provas são para valer? (...), seria também feita, corriqueiramente, atualmente por muitos professores: “Olha, cuidado, estudem! Minhas provas são prá valer, hein!”

Há um contraponto entre os procedimentos jesuíticos e comenianos, uma vez que a memorização dá lugar ao desenvolvimento do senso das crianças. Para Clark (apud Brinckmann, 2004), “*Comenius* lança um olhar holístico sobre o processo educacional,

²⁶ Essa expressão significa de forma ampla o homem educado, o *gentil-homem*, culto, polido, conforme as exigências da sociedade aristocrática. (ARANHA, 1996, p.3)

pensando na formação de indivíduos críticos para com o mundo” (p.23). E, com o passar dos tempos podemos dizer que as provas e os exames foram perdendo a sua importância pedagógica e metodológica tal como defendida por Comenius. Entretanto, é possível perceber que o pensamento comeniano tem aspecto inovador, ainda de caráter muito atual.

Outra pedagogia que adotou procedimentos semelhantes para institucionalizar o exame, mas assumindo forte dimensão de controle permanente, foi a lassalista, defendida e utilizada por Jean Baptiste de La Salle (1651-1719), editada pela primeira vez em 1720, em o Guia das Escolas Cristãs e que, ainda hoje, está presente na educação brasileira. O exame como supervisão permanente era realizado todos os dias e, devido a essa rotina, muitas vezes, provocava reprimendas públicas aos estudantes que se atrasavam e incentivo aos que se destacavam pela excelência dos resultados. Segundo Menezes e Santos (2002), o pensamento pedagógico de La Salle, resumidamente, dizia o seguinte:

A educação deve ser fundamentada no conhecimento do aprendiz; o professor deve ser um bom exemplo; todos os alunos devem participar das atividades escolares; o educador deve amar profundamente a todos os seus alunos e, em especial, os mais necessitados; o ensino deve basear-se na firmeza e na ternura; o educador deve respeitar o ritmo de aprendizado de cada aluno; as correções aplicadas por indisciplina devem fundamentar-se na caridade e não no castigo corporal; o professor deve considerar-se representante de Jesus frente aos alunos, proferindo palavras como espírito e vida. (p. s/n)

Julgamos que o sistema de avaliação, instituído no Brasil hoje, não poderia pensar melhor um sistema de controle de ensino, uma vez que tem acompanhado o pressuposto da pedagogia lassalista que propôs o exame como supervisão permanente naquela época, além de reduzir um complexo processo avaliativo a números, quadros, médias, medianas, estatísticas.

Dando continuidade à História (e à história do exame), segundo Soeiro e Aveline (1982, p.19) o exame escrito foi utilizado pela primeira vez na Inglaterra, em Cambridge. Foram desenvolvidas medidas educacionais com a fundação de um Laboratório de Psicologia na Alemanha, em 1879. As autoras também destacaram as contribuições do desenvolvimento da mensuração para a educação:

(...) o desenvolvimento do método científico e a aplicação gradual dos seus processos e técnicas, a necessidade de se preparar melhor o professor; a multiplicação das escolas e universidades com a conseqüente necessidade de seleção dos mais capazes; e outros fatores de ordem sócio-cultural; tudo isso influenciou a educação e oportunizou novos progressos e aperfeiçoamentos em avaliação (SOEIRO E AVELINE, 1982, p.18-19).

Percebe-se então que, no decorrer da história da educação brasileira algumas correntes filosóficas permearam propostas educacionais, práticas de ensino e de avaliação.

Por isso, entendemos ser conveniente destacar que a avaliação da aprendizagem escolar brasileira herdou, de alguma forma, muitos princípios e tendências, mencionados neste item, na maneira de ensinar e de avaliar. Percebemos que a prática de provas e exame originou-se na escola moderna (séc. XVI e XVII) com a consolidação da sociedade burguesa. Essa prática avaliativa sempre esteve fundamentada no autoritarismo docente e nas ameaças ao discente, não priorizando o processo ensino-aprendizagem. Ainda hoje, convivemos com tais práticas. Segundo Luckesi (2005b, p.21-31), elas foram adotadas e apregoadas por várias escolas pedagógicas, tais como a jesuítica (séc.XVI), a comeniana (séc.XVI e XVII) e a lassalista (séc.XVII e XVIII) sendo que, estas traduziram o espírito da sociedade burguesa, cujo processo de emersão e solidificação ocorreu também nesta época.

Ainda reportando sobre a longa história da avaliação para entender o que ela representa nos sistemas educativos, Depresbiteris (2007) menciona que no século XIX, nos Estados Unidos, Horace Mann torna-se um dos pioneiros na criação de um sistema de testes. A sua proposta, fundamentalmente, tinha o intuito de substituir os exames orais pelos exames escritos, aperfeiçoar os instrumentos de testagem em busca de padrões mais objetivos do alcance escolar e que se utilizasse uma quantidade maior de questões específicas e um número menor de questões gerais.

2 – Trajetória da avaliação da aprendizagem na prática educativa brasileira a partir do século XX – os conceitos e as funções.

Introdutoriamente, neste item, faremos uma pequena explanação a respeito de algumas funções básicas exercidas pela avaliação da aprendizagem na visão de Sousa (2005), Depresbiteris (2005), Haydt (2007) e Hadji (1994). Por função²⁷, entende-se o papel característico de um elemento ou de um objeto no conjunto em que está inserido.

A avaliação do processo ensino-aprendizagem tem como finalidade verificar o nível de aprendizagem dos alunos. Segundo Haydt (2007), esta avaliação apresenta basicamente três funções: diagnosticar, controlar e classificar e essas três funções estariam relacionadas a três modalidades distintas: diagnóstica, formativa e somativa, que a autora definiu da seguinte forma:

A avaliação diagnóstica é aquela realizada no início de um curso, período letivo ou unidade de ensino, com a intenção de constatar se os alunos apresentam ou não o

²⁷ Segundo Hadji (1994, p.61), na visão de J. Piaget, uma função define-se pelo papel que desempenha na subestrutura em relação à estrutura total.

domínio dos pré-requisitos necessários, isto é, se possuem os conhecimentos e habilidades imprescindíveis para as novas aprendizagens. É também utilizada para caracterizar eventuais problemas de aprendizagem e identificar suas possíveis causas, numa tentativa de saná-los.

A *avaliação formativa*, com função de controle, é realizada durante todo o decorrer do período letivo, com o intuito de verificar se os alunos estão atingindo os objetivos previstos, isto é, quais os resultados alcançados durante o desenvolvimento das atividades. Portanto, a avaliação formativa visa, fundamentalmente, “determinar se o aluno domina gradativamente e hierarquicamente cada etapa da instrução”, porque “antes de prosseguir para uma etapa subsequente de ensino-aprendizagem, os objetivos em questão, de uma ou de outra forma, devem ter seu alcance assegurado”²⁸. É principalmente através da avaliação formativa que o aluno conhece seus erros e acertos e encontra estímulo para um estudo sistemático. Essa modalidade de avaliação é basicamente orientadora, pois orienta tanto o estudo do aluno como o trabalho do professor. Por isso, a avaliação formativa “pode ser utilizada como um recurso de ensino e como fonte de motivação, tendo efeitos altamente positivos e evitando as tensões que usualmente a avaliação causa”²⁹.

A *avaliação somativa*, com função classificatória, realiza-se ao final de um curso, período letivo ou unidade de ensino, e consiste em classificar os alunos de acordo com níveis de aproveitamento previamente estabelecidos, geralmente tendo em vista sua promoção de uma série para outra, ou de um grau para outro (HAYDT, 2007, p.17-18, grifos da autora).

Esta mesma autora diz que, atualmente, a avaliação da aprendizagem possui “uma dimensão orientadora” uma vez que ela tem assumido “novas funções, pois é um meio de diagnosticar e de verificar em que medida os objetivos propostos para o processo ensino-aprendizagem estão sendo atingidos” (HAYDT, 2007, p.14).

Ainda neste contexto, agora com base nas análises e nos estudos desenvolvidos por Sousa (2005), a avaliação pode cumprir três funções básicas:

Diagnosticar: visa à caracterização do aluno no que diz respeito a interesses, necessidades, conhecimentos e ou habilidades, previstos pelos objetivos educacionais propostos, e à identificação de causas de dificuldades de aprendizagem;

Retroinformar: busca a verificação dos resultados alcançados durante ou no final da realização de uma etapa do processo ensino-aprendizagem, para replanejar o trabalho com base nas informações obtidas;

Favorecer o desenvolvimento individual: é atribuída à avaliação a possibilidade de atuar como fator que estimula o crescimento do aluno, para que se conheça melhor e desenvolva a capacidade de auto-avaliar-se (SOUSA, 2005, p.37, grifos nossos).

Além dessas três funções básicas da avaliação, Sousa (2005) também descreveu múltiplas funções indicadas pelos autores por ela estudados, sobre os quais ela fundamentou os seus estudos, ou seja:

- (...) avaliação como facilitadora do processo de autoconhecimento do aluno;
- a auto-e hetero-avaliação são procedimentos que permitem que o aluno se conheça melhor;
- a avaliação, com função diagnóstica, pode visar à caracterização de um aluno ou de um grupo de alunos, quanto à presença ou ausência de habilidades, capacidades e

²⁸ Nas frases entre aspas Haydt (2007) está citando Turra et al (1975, p.185-186).

²⁹ Na frase entre aspas Haydt (2007) está citando Mediano (1976, p.35).

interesses, possibilitando identificar pontos a que seja necessário dar mais atenção e proporcionar experiências adequadas ao seu nível de desenvolvimento;

- a avaliação é uma atividade que informa tanto durante (função formativa) o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem quanto no final deste (função somativa);

- com relação à função formativa e somativa da avaliação, tem-se que é uma atividade que fornece informações para:

- controlar a eficácia dos planos propostos,
- auxiliar na clarificação dos objetivos educacionais propostos,
 - verificar se os objetivos previstos estão sendo atingidos pelos alunos,
 possibilitando redirecionar a aprendizagem durante o processo,
- controlar a eficiência dos métodos, procedimentos e recursos didáticos que foram adotados pelo professor, assim como das experiências de aprendizagem organizadas,
- possibilitar a tomada de decisões quanto aos planos que serão desenvolvidos com os alunos e de planos administrativos,
- possibilitar a todos os elementos envolvidos no processo educacional (professores, alunos, administradores, funcionários etc.) um acompanhamento dos resultados que vêm sendo obtidos;

- uma das finalidades da avaliação somativa, que é a classificação do aluno de acordo com o nível de aproveitamento obtido no fim de um bimestre, semestre ou curso (SOUSA, 2005, p.37 e 41).

No entendimento de Tavares (2001), a função diagnóstica, quanto ao seu processo pode ser subdividida em três etapas:

a) a primeira, quando a avaliação é executada no início do processo de aprendizagem, denominada avaliação **diagnóstica**, utilizada para detectar e informar as habilidades, capacidades, interesses apresentados pelos educandos, e que pontos do conteúdo devem ser adequadamente trabalhados; b) a segunda, executada durante o processo de ensino, com o intuito de informar como está o desenvolvimento do educando, denominada de avaliação **formativa**; c) e a terceira, a avaliação **somativa**, cuja função é informar como foi ou se deu o desenvolvimento do educando no final do processo de ensino e da aprendizagem (p.37-38, grifos nossos).

Para realizar uma síntese de algumas idéias teóricas sobre as funções da avaliação da aprendizagem, Depresbiteris (2005, p.54) recorreu à teoria de Scriven, Bartolomeis e Coock. Segundo esta autora, Scriven fez uma distinção marcante entre o objetivo e as funções da avaliação. Para ele, “o objetivo da avaliação é julgar o mérito de alguma coisa”, diz Depresbiteris (2005, p.54). Scriven classifica em formativa e somativa as funções da avaliação da aprendizagem.

A avaliação **formativa** consiste no fornecimento de informações que serão utilizadas na melhoria do desempenho do aluno durante seu processo de aprendizagem. A avaliação **somativa** refere-se às informações no final desse processo (DEPRESBITERIS, 2005, p.54, grifos nossos).

Com base nessa classificação, entendemos que a avaliação enquanto componente do processo ensino-aprendizagem tem como função obter informações, a respeito da aprendizagem do aluno, que possibilitem, ao educador, estabelecer uma correlação entre os

dados recolhidos e as suas pretensões. E, tem como objetivo subsidiar uma tomada de decisão sobre as práticas pedagógicas que vêm sendo desenvolvidas e o conseqüente progresso ou não do educando. Segundo Dias Sobrinho (2003), enquanto os objetivos da avaliação “são invariáveis, as funções se referem ao emprego das informações para as tomadas de decisões” (p.23).

Do ponto de vista de Sousa (1998, p.162-163), os conceitos de avaliação formativa e somativa apresentados por Scriven, por volta dos anos de 1970, tiveram um grande impacto, entre os avaliadores brasileiros e, a partir daí,

Passou-se a compreender então que a avaliação *deveria ser* não somente somativa, isto é, voltada para a análise de resultados terminais que subsidiasse decisões do tipo sim/não, passa/não passa, mas também formativa, com o objetivo de permitir subsidiar ações de intervenção quando um curso estivesse ainda em desenvolvimento. Esta categorização da avaliação – formativa e somativa –, que hoje já se tornou clássica, trouxe para a teoria da avaliação uma maior complexidade dos métodos avaliativos (p.163).

Além disso, Scriven reconhecia que a avaliação de uma situação envolvia o processo de interpretação do próprio avaliador, diz Sousa (1998, p.163).

De acordo com Depresbiteris (2005), a teoria de Bartolomeis apresenta três funções principais para a avaliação da aprendizagem:

1. *prognóstico* – essa função permite verificar se o aluno possui ou não os conhecimentos necessários para o curso, estimando-se o seu desempenho futuro;
2. *medida* – através dessa função, há o controle de aquisições, a avaliação do progresso do aluno e a análise de seu desempenho, em certos momentos e em diversas situações;
3. *diagnóstico* – verifica-se, graças a essa função, quais as causas que impedem que a aprendizagem real ocorra (DEPRESBITERIS, 2005, p.55, grifos da autora).

Já Coock, entendia que “a avaliação tem uma função energizante que se faz sentir no momento em que o aluno visualiza os meios de atingir os objetivos propostos”, conforme Depresbiteris (2005, p.55). Ainda para esta autora, o aluno seria estimulado a trabalhar de maneira produtiva ao perceber que:

(a) há uma finalidade no trabalho que o professor propõe; (b) seus resultados são estudados juntamente com o professor e (c) seu desempenho é comparado com ele próprio, e seus progressos e dificuldades são vistos a partir de seu próprio padrão de desenvolvimento, necessidades e possibilidades (DEPRESBITERIS, 2005, p.55).

Verifica-se que na citação anterior, a autora menciona a expressão “padrão” e, para esclarecer a respeito desse termo, ela enfatiza os padrões (ou critérios ou parâmetros) de

referência avaliativa existentes. Segundo Depresbiteris (2005), eles podem ser classificados em absolutos e relativos, ou seja:

Padrões absolutos são os apoiados nos objetivos ou finalidades previstas para o ensino; padrões relativos são baseados em grupos de referência. Os testes de aprendizagem que servem para esses propósitos são o teste referente ao critério e o teste referente à norma³⁰ (p.55).

De acordo com o exposto anteriormente e recorrendo às explicações de Hadji (1994, p.61-63), entendemos que as principais funções da avaliação consistem em situar o educando, compreender sua situação e orientá-lo. Porém, essas três funções maiores da avaliação estão em consonância com três grandes objetivos de ordem pedagógica e/ou social, quais sejam: o da certificação, o da regulação e o da orientação, como afirma Hadji (1994).

Ao se determinar o objetivo que se quer dar à avaliação, estratégias diferenciadas devem ser executadas. Caso o objetivo seja o de certificar³¹, a observação dar-se-á sobre os comportamentos gerais socialmente significativos. Se o objetivo for o de regular³², o avaliador esforçar-se-á em busca de informações sobre as estratégias para sanar os problemas e dificuldades encontradas. Mas, se o objetivo preponderante for o de orientar³³, a atenção deverá ser dada principalmente às aptidões, interesses, capacidades e competências consideradas indispensáveis para novas aprendizagens. Verifica-se então que, se as funções e os objetivos citados estiverem em consonância, podem-se identificar três modelos para a avaliação da aprendizagem: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação somativa. Entendemos que, apesar de possuir funções e objetivos diferenciados, essas modalidades são complementares, não podendo, portanto, ser pensadas de maneira linear num processo de avaliação da aprendizagem.

Segundo Perrenoud (1999), historicamente, a avaliação formativa possui vínculo com a pesquisa e as ciências da educação, ou seja, “ela está muitas vezes do lado da racionalidade e, simultaneamente, da utopia” (p.123). Para ele, a avaliação formativa tem também uma ligação “com a docimologia e as metodologias da medida, das quais herda as normas de equidade e de transparência e uma preocupação de precisão e de validade” (p.123), mas quanto a esses dois domínios, nos alerta que “mais valeria desfazer-se de um excesso de

³⁰ Segundo Chaves (2003, p.34, grifos da autora), *testes referenciados em critérios*, “destinam-se a verificar o desempenho do indivíduo diante do domínio necessário de aprendizagem, mediante critérios previamente estabelecidos” e *testes referenciados a norma*, “tem por objetivo configurar a distribuição dos alunos dentro de um grupo, identificando os que são mais e menos capazes, relativamente ao desempenho do grupo”.

³¹ Por certificar entende-se fazer o ponto da situação sobre os conhecimentos adquiridos, outorgar um diploma ou um certificado.

³² Por regular entende-se acompanhar constantemente o processo de ensino-aprendizagem.

³³ Por orientar entende-se escolher os caminhos e as modalidades de estudo mais adequados.

perfeccionismo e de igualitarismo para ir na direção de uma avaliação mais econômica e realmente praticável” (p.123).

Ainda nesta perspectiva de avaliação formativa, Perrenoud (1999) contribui acrescentando que:

Incontestavelmente, a lógica formativa ganhou importância. Pouco a pouco, denunciavam-se os limites que lhe impõem as lógicas de seleção. Esquece-se que elas reinaram sozinhas, durante décadas. A democratização do ensino e a busca de uma pedagogia mais diferenciada fizeram emergir, e depois se difundir, a lógica formativa, de modo que hoje em dia as forças e a legitimidade de ambas estão mais equilibradas (p.18).

Para ele, pode ser formativa toda a avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, participando da regulação das aprendizagens. Dessa forma, seria importante

saber como a avaliação formativa ajuda o aluno a aprender por que *mediações* ela retroage sobre os processos de aprendizagem. Todavia, no estágio da definição, pouco importam as modalidades: *a avaliação formativa define-se por seus efeitos de regulação dos processos de aprendizagem*. Dos efeitos buscar-se-á a *intervenção* que os produz e, antes ainda, as *observações e as representações* que orientam essa intervenção (PERRENOUD, 1999, p.103-104, grifos do autor).

A avaliação formativa sempre esteve associada à imagem de um teste de critérios, que se atribui a partir de um período de aprendizagem, seguido de uma série de remediação para aqueles alunos que não dominam todos os conhecimentos ensinados. Ainda de acordo com o autor, existem pesquisadores franceses procurando ampliar esse modelo, tornando-o cada vez mais abrangente, globalizando-o. Pode-se dizer que não é mais necessário ter que se pleitear por muito tempo a ampliação da observação, da intervenção e da regulação, pois esta deve ser contínua.

Perrenoud (1999) entende que, em virtude de o professor, cotidianamente, desenvolver na sala de aula suas atividades pedagógicas, inclusive avaliar seus alunos, ele deve estar capacitado para construir as suas próprias maneiras de observar, interpretar e intervir no processo ensino-aprendizagem. Para isso, o professor deve partir das suas concepções de ensino, dos objetivos que almeja alcançar, do contrato didático³⁴ pactuado com seus alunos, enfim, da sua atividade de ensino. Portanto, não basta que o professor seja adepto da idéia de uma avaliação formativa para que ela aconteça. Para que ele desempenhe bem o papel formativo de avaliador, deve partir de sua concepção de avaliação para atuar de maneira decisiva no decorrer do processo de aprendizagem para que o avaliado atinja níveis expressivos de aprendizagem.

³⁴ Entendemos que contrato didático é um pacto implícito ou explícito firmado entre o educador e os seus educandos a respeito do saber, de sua apropriação e de sua avaliação.

Sabemos que qualquer grupo de alunos, por mais selecionado que seja, ainda continua sendo heterogêneo. Há que se respeitar todas as diferenças, mesmo deparando com o mesmo ensino, cada aluno aprende e desenvolve dentro do seu tempo limite, no seu ritmo, de maneira distinta. Neste sentido, Perrenoud (1999) aponta um paradoxo: “*quanto mais a informação se especifica, mais ela se individualiza*” (p.121, grifos do autor). Ele diz também que:

Para adaptar o ensino, não basta mais, por exemplo, reexplicar, desacelerar o ritmo, voltar para trás ou adotar um modo mais concreto de exposição. [...] Caso se aplique uma avaliação formativa, cedo ou tarde sobrevém um momento em que é preciso render-se à evidência: *nenhum ajuste global corresponde à medida da diversidade das necessidades*. A única resposta adequada é a de *diferenciar o ensino*. [...] A avaliação formativa parece, então, um componente obrigatório de um dispositivo de individualização das aprendizagens, da diferenciação das intervenções e dos enquadramentos pedagógicos, até mesmo dos procedimentos de aprendizagem ou dos ritmos de progressão, ou ainda, dos próprios objetivos (p.121, grifos do autor)

Neste contexto, o que Perrenoud (1999) explicita se deve à heterogeneidade no âmbito da sala de aula, uma vez que por mais selecionados que sejam os alunos, cada um progride de seu modo e de acordo com o seu ritmo.

Atualmente, a lógica do sistema escolar, de certa forma, tem sido contraditória, nos alerta Perrenoud (1999, p.120). Isto se deve ao fato de que boa parte dos alunos e de suas famílias se satisfaz com o mínimo, basta conseguir o diploma, não sendo necessário dominar o essencial dos conhecimentos e das habilidades que compõem os programas educacionais. Para o autor,

A escola continua a ser um campo de batalha onde o *que conta é a classificação, mais do que o saber*. [...] Na competição escolar, responder constantemente à mais exigente das normas não é a melhor maneira de sobreviver, mais vale saber dosar o esforço, manter a distância. A avaliação formativa e as psicologias de domínio voltam as costas a essas *estratégias utilitaristas*, até mesmo cínicas. Postulam que o aluno não deveria parar de trabalhar antes de dominar sólida e duradouramente o essencial dos saberes e habilidades ensinadas, o famoso 80% do Bloom (1972, 1979, 1988). Aqueles que conhecem, por experiência, o bom uso da instituição escolar compreenderam que, nesse jogo, às vezes mais se perde do que se ganha. Isso não quer dizer que a avaliação formativa será constantemente combatida. Ao contrário, ela será *utilizada* quando servir aos interesses das famílias e dos alunos melhor colocados, isto é, quando o investimento no saber parecer uma boa solução (PERRENOUD, 1999, p.120, grifos do autor).

Vale ratificar que, se na prática educativa, a avaliação sempre esteve em conformidade com a pedagogia à qual ela se integra, então, a prática de exames relaciona-se ao que se convencionou chamar de Pedagogia Tradicional³⁵, da qual decorre a concepção equivocada, presente no contexto escolar, de que avaliação e exame se equivalem. Luckesi

³⁵ Segundo Luckesi (2005b, p.24), “a pedagogia que emerge da confluência das teorias pedagógicas jesuítica e comeniana constitui o que hoje denominamos de Pedagogia Tradicional.”

(2005b, p.86) argumenta a respeito deste equívoco: Pedagogia Tradicional e avaliação da aprendizagem são fenômenos incompatíveis, mas Pedagogia Tradicional e exames estão no mesmo compasso. Assim, o ideário do exame (no contexto escolar) estaria vinculado à Pedagogia Tradicional e a avaliação da aprendizagem, a uma Pedagogia Construtiva.

Ainda neste contexto, para melhor compreensão acerca do equívoco de que avaliar e examinar são práticas análogas, mais uma vez recorreremos aos esclarecimentos feitos por Luckesi (2005b, p.59-67) e, com base nas suas explicações, também discorreremos a respeito da Pedagogia Tradicional e da Pedagogia Construtiva. Desta forma, pudemos entender que a visão metafísica³⁶ do ser humano fundamenta a Pedagogia Tradicional (dos exames) e, por isso ela tem uma compreensão estática e pontual do ser humano. Não consegue concebê-lo “como um ser que se faz, que se constitui, no espaço e no tempo” (LUCKESI, 2005b, p.62). Deste modo, o ensino e a aprendizagem, também, são pontuais: o professor, normalmente, transmite as “súmulas do conhecimento”³⁷ já prontas e os alunos recebem-nas, para reproduzi-las nas provas, portanto, no âmbito da Pedagogia Tradicional os exames constituem uma forma adequada para acompanhar a aprendizagem do aluno, devido ter uma concepção pontual sobre ele. Em contrapartida, a Pedagogia Construtiva está embasada numa concepção de “materialidade”³⁸, portanto, existencial, fenomenológica e dinâmica do ser humano, o que significa compreendê-lo a partir de como é observado em seu constante movimento, desenvolvimento e construção. Logo, esta pedagogia está voltada para o desenvolvimento do ser humano no processo educativo, ela está posta para criar as condições necessárias e suficientes para que o aluno tenha uma aprendizagem significativa³⁹ e tudo isso é compatível com a avaliação.

Sabe-se que, normalmente, a escola utiliza exames ou avaliação para acompanhar a aprendizagem do aluno, dependendo da concepção pedagógica com a qual ela trabalha. De acordo com a compreensão de Luckesi (2005b),

³⁶ Neste texto, entendemos os conceitos metafísicos como abstratos estabelecidos *a priori*, que valem para todos, independente de tempo e espaço.

³⁷ Entendemos por “súmulas de conhecimentos” os conteúdos sistematizados em resumos, fórmulas, “macetes” que auxiliam o aluno a fixá-los e reproduzi-los nas provas e, portanto oferecem poucas condições para uma aprendizagem significativa.

³⁸ O termo “materialidade”, neste texto, é oposto ao termo “metafísica” (definido em nota anterior), dá idéia das manifestações que ocorrem na vida diária do ser humano. Uma vez que o dia-a-dia é complexo e contraditório em suas nuances e, portanto, não linear.

³⁹ A aprendizagem significativa é o conceito básico da teoria de Ausubel. Para Moreira e Masini (1982), “a aprendizagem é dita significativa quando uma nova informação (conceito, idéia, proposição) adquire significados para o aprendiz através de uma espécie de “ancoragem” em aspectos relevantes da estrutura cognitiva preexistente do indivíduo, isto é, em conceitos, idéias, proposições já existentes em sua estrutura de conhecimentos (ou de significados) com determinado grau de clareza, estabilidade e diferenciação (p.6-7).

os exames julgam e classificam o educando e isso está configurado por um tipo de pedagogia específica. A avaliação, por seu turno, diagnostica a aprendizagem do educando em um determinado conteúdo e em um determinado momento, também configurada por uma pedagogia específica, diversa da tradicional (p.60).

Feitas estas explanações conceituais, passaremos a utilizá-los nos itens que se seguem.

2.1 – Teoria da avaliação – influências da literatura estrangeira sobre a educação e avaliação escolar brasileira.

Neste tópico, historicamente, tentamos resgatar na literatura estrangeira algumas influências da teoria da avaliação que se disseminou no contexto educacional brasileiro. Nesta perspectiva, tecemos considerações acerca dos passos iniciais de uma avaliação da aprendizagem diferenciada. Para tanto, procuramos fazer uma abordagem cronológica, dando ênfase àquelas tendências pedagógicas que mais influenciaram e ainda influenciam o pensamento avaliativo no contexto educacional brasileiro.

Com este intuito, selecionamos alguns pesquisadores estrangeiros que muito influenciaram a educação brasileira, tais como: Tyler; Bloom, Hastings e Madaus; Ausubel, Novak e Hanesian; Taba; Ragan; Fleming; Popham; Ebel; Gronlund; Sacristán, bem como alguns pesquisadores brasileiros, como: Luckesi e Hoffmann. Além dos escritos de alguns destes autores, principalmente dos brasileiros, também recorreremos aos estudos de Chaves (2003), Depresbiteris (2005), Gama (1993), Saul (1999), Sousa (1998, 2005, 2008), Penna Firme (1994) e Vianna (2000).

No entendimento de Luckesi (2005a, p.28), particularmente, a avaliação da aprendizagem não se configura apenas num vazio conceitual, mas sim, por meio de uma prática pedagógica que reflete um modelo teórico de mundo e de educação. Partindo deste pressuposto, tentamos ordenar e sistematizar este estudo também com base na afirmação de que o atual exercício da avaliação escolar

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. O que pode estar ocorrendo é que, hoje, se exercite a atual prática da avaliação da aprendizagem escolar – ingênua e inconscientemente – como se ela não estivesse a serviço e um modelo teórico de sociedade e de educação, como se ela fosse uma atividade neutra (LUCKESI 2005a, p.28, grifos do autor).

Na perspectiva deste autor, entende-se que a prática escolar atual coexiste entre um modelo liberal conservador da sociedade, representado pelas pedagogias tradicional ou

conservadora, renovada ou escolanovista e a tecnicista e, um modelo progressista preocupado com a transformação social, cujas representantes são as pedagogias libertadora, libertária e dos conteúdos sócio-culturais. Neste contexto, Luckesi (2005a), diz que as pedagogias, que compõem o primeiro modelo, deram origem a uma avaliação autoritária e aquelas que estão a serviço do segundo modelo, vislumbram uma “transformação da sociedade a favor do ser humano, de todos os seres humanos, igualmente” (p.32).

Para resumir o objetivo desses dois grupos de pedagogias, Luckesi (2005a, p.31) recorreu a Paulo Freire, dizendo que o primeiro grupo tem “por objetivo a *domesticação* dos educandos” e o segundo grupo “pretende a *humanização* dos educandos” (grifos do autor).

Sabe-se que, embora as pedagogias que sempre estiveram integradas ao modelo liberal conservador da sociedade estejam teoricamente superadas, na prática, ainda estão coexistindo com as pedagogias ditas progressistas, que antevêm um novo modelo de sociedade.

Com base neste contexto introdutório, dividimos este item da teoria da avaliação em dois subitens: o primeiro trata-se da influência literária estrangeira na (educação e) avaliação escolar brasileira numa perspectiva do modelo liberal conservador e o segundo numa perspectiva do modelo progressista.

2.1.1. Teoria da avaliação na perspectiva do modelo liberal conservador – as pedagogias liberais tradicional, escolanovista e tecnicista.

Neste item, procuramos fazer uma análise da teoria da avaliação, numa perspectiva do modelo liberal conservador da sociedade que motivou a construção das pedagogias tradicional ou conservadora, renovada ou escolanovista e da tecnicista, que embora distintas, são vinculadas entre si e com o mesmo objetivo: conservar a sociedade integralmente na sua configuração, segundo Luckesi (2005a, p.30). Recorremos ao entendimento deste mesmo autor para, de forma sintética, caracterizar cada uma destas pedagogias, bem como contextualizar a avaliação da aprendizagem dentro das mesmas.

A pedagogia tradicional ou conservadora que, no Brasil, predominou até a década de 1930, sempre vislumbrou uma educação centrada na figura do professor, no intelecto e na transmissão de conteúdo. Esta pedagogia sempre teve uma compreensão estática e pontual do aluno, pois nunca conseguiu “compreendê-lo como um ser que se faz, que se constitui, no espaço e no tempo” (LUCKESI, 2005b, p.62). A relação professor-aluno se baseava em regras e disciplina rígidas, realçadas pelo autoritarismo do professor como detentor e

transmissor do saber e, o aluno, por sua vez, passivo, submisso, receptivo e sujeito até ao castigo. Ele seria educado para atingir, pelo próprio esforço, sua plena realização pessoal. A avaliação da aprendizagem, no contexto da pedagogia tradicional, valorizava os aspectos cognitivos quantitativos com ênfase na memorização, o aluno deveria reproduzir na íntegra o conteúdo que havia sido ensinado, os resultados eram verificados por meio de interrogatórios orais e escritos e provas (exames). A avaliação além de ter uma função classificatória também desempenhava um papel disciplinador tornando, assim “um instrumento autoritário e frenador do desenvolvimento de todos os que passarem pelo ritual escolar” (LUCKESI, 2005a, p.37).

O grande nome do movimento da Escola Nova ou escolanovista na América foi o filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey (1859-1952). O ideário escolanovista influenciou a elite brasileira, principalmente após a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. O escolanovismo foi um movimento que buscava a renovação do ensino, acreditando que a educação seria o único elemento capaz de construir uma sociedade democrática, que levasse em consideração as diversidades, respeitando a individualidade dos sujeitos, aptos a refletir sobre a sociedade e capazes de inserir-se nela. Por isto, a pedagogia renovada ou escolanovista tinha no seu bojo a figura do aluno com suas diferenças individuais, ele seria o centro do processo de ensino-aprendizagem, seria um ser ativo. A aprendizagem seria um ato individual, uma construção subjetiva do conhecimento. Ou seja, esta pedagogia estaria centrada nos sentimentos e na espontaneidade da produção do conhecimento, bem como na auto-aprendizagem “aprender a aprender”. Dessa forma, o relacionamento professor-aluno seria autêntico e pessoal, em que o professor aceitasse a pessoa do aluno, fosse apenas um facilitador da aprendizagem, que auxiliasse o desenvolvimento livre e espontâneo do aluno, uma vez que ele não deveria ensinar, mas sim criar condições para que o aluno aprendesse. A avaliação da aprendizagem, no contexto da pedagogia renovada, valorizava os aspectos afetivos do aluno, visava o desenvolvimento individual de cada um, privilegiava a auto-avaliação, a partir de critérios internos. Também havia a valorização da atividade do aluno pela descoberta pessoal que passaria a compor a estrutura cognitiva. Ainda na linha da pedagogia renovada, houve alguns avanços nas atividades avaliativas, pois além das provas os professores começaram a utilizar debates entre os alunos, seminários com exposição individual ou em grupo, relatórios das pesquisas experimentais e trabalhos em grupo, em que o aluno deveria aprender a fazer, fazendo; e a pensar pensando, em situações definidas. Apesar de alguns avanços, segundo Luckesi (2005a, p.30) “o modelo social conservador e suas pedagogias respectivas permitem e procedem a renovações *internas* ao sistema, mas não propõem e nem permitem propostas para

sua superação” e, isto seria um dos motivos para que a avaliação da aprendizagem, no âmbito desta pedagogia, também permanecesse autoritária e mantivesse a função classificatória.

A pedagogia tecnicista surgiu no Brasil em meados da década de 1950, mas foi introduzida efetivamente no final dos anos de 1960, configurada nas Leis de nº 5.540/68 da Reforma Universitária e na de nº. 5.692/71 que fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. A pedagogia tecnicista seria a última a compor o grupo das pedagogias traduzidas pelo modelo liberal conservador da sociedade. Nesta pedagogia o aluno seria submetido a um processo de controle do comportamento, a fim de ser levado a atingir objetivos previamente estabelecidos. Ou seja, o aluno seria um ser fragmentado, espectador que estaria sendo preparado para o mercado de trabalho, para “aprender a fazer” e, a aprendizagem seria verificada pela modificação de seu desempenho. O ensino era organizado em função de pré-requisitos e efetivado como um processo de condicionamento/reforço da resposta que se queria obter e acontecia por meio da operacionalização dos objetivos e mecanização do processo. O professor seria apenas um elo de ligação entre a verdade científica e o aluno, um técnico responsável pela eficiência do ensino, um administrador das condições de transmissão de conteúdos. A avaliação da aprendizagem no contexto da pedagogia tecnicista estaria diretamente ligada aos objetivos estabelecidos, ocorria no final do processo com a finalidade de constatar se os educandos haviam adquirido os comportamentos desejados. Além disso, na avaliação enfatizava-se a produtividade do aluno, usavam-se testes objetivos com realização de exercícios programados e, portanto, continuava classificatória. Segundo Luckesi (2005a, p.30), a pedagogia tecnicista era “centrada na exacerbação dos meios técnicos de transmissão e apreensão dos conteúdos e no princípio do rendimento”.

Verifica-se que, a prática da avaliação educacional em geral e a da aprendizagem em especial, sempre esteve e ainda está contextualizada dentro das pedagogias tradicional ou conservadora, renovada ou escolanovista e da tecnicista, bem como “estiveram e estão instrumentalizadas pelo mesmo entendimento teórico-prático da sociedade” (LUCKESI, 2005a, p.30). Além do que, percebe-se que a prática da avaliação escolar estabeleceu como função do ato de avaliar a classificação, a qual segundo Luckesi (2005a),

dentro do modelo liberal conservador, terá de, obrigatoriamente, ser *autoritária*, pois esse caráter pertence à essência dessa perspectiva de sociedade, que exige controle e enquadramento dos indivíduos nos parâmetros previamente estabelecidos de equilíbrio social, seja pela utilização de coações explícitas seja pelos meios sub-reptícios das diversas modalidades de propaganda ideológica. A avaliação educacional será, assim, um instrumento disciplinador não só das condutas cognitivas como também das sociais, no contexto da escola (p.32).

Entendemos que, no ritual pedagógico inspirado no modelo liberal conservador, a prática avaliativa sempre esteve centralizada nos exames, provas, testes e notas e, isto traz conseqüências especialmente na relação professor-aluno, diz Luckesi (2005a, p.21). O poder que está no cerne da avaliação desperta medo, pois o mesmo pode ser um instrumento de dominação. No entendimento desse autor, muitos professores têm feito da sala de aula o seu centro de poder e, diante de seus alunos, discursam e praticam como legítimos reprodutores de valores e doutrinas. Ou seja, o professor, ao desempenhar seu trabalho pedagógico, exerce também o poder de influência; o processo de aprendizagem se dá pela memorização e sua expressão oral e, o rigor no momento da prova tende a provocar medo, principalmente quando acompanhado de postura restritiva na sua aplicação, fazendo com que a avaliação se desvirtue de sua essência e se configure em uma situação de conflito entre avaliador e avaliado. Embora nossa sociedade tenha aperfeiçoado seus métodos de controle no meio educacional, “o medo e o fetiche⁴⁰ são mecanismos imprescindíveis numa sociedade que não opera na transparência, mas sim nos subterfúgios”, diz Luckesi (2005a, p.23).

Ainda nesta perspectiva, este autor discorre que muitas vezes os professores elaboram “provas para reprovar”, prometem “pontos a mais ou pontos a menos”, usam a “avaliação da aprendizagem como disciplinamento social dos alunos” e que estes fatos não acontecem por acaso. Por exemplo, ainda nos deparamos com formas avaliativas de caráter autoritário, opressivo e segregador, concentrados nas mãos do professor que poderá desvirtuá-las, ao seu modo, fazer o que e como quiser com a “nota” do aluno. Isto é reflexo de um ensino baseado na memorização de conteúdos, quando se dá mais importância ao produto do que ao processo. Dessa forma, configura-se uma prática positivista e tecnicista, pois há ênfase na atribuição de notas e na classificação de desempenho, em exames, provas, testes com resultados quantitativos e numéricos.

Também neste contexto, Mouchon (2005) reforça dizendo que, a avaliação em sua forma mais tradicional, chamada de “avaliação somativa fornece informações sobre o nível de desempenho do aluno, graças aos boletins e a outros exames; é uma avaliação para a seleção” (p.205). Essa modalidade de avaliação tem a função de verificar o aprendizado, para classificar os alunos ao fim de um período, segundo seus níveis de aproveitamento. Ou seja, é um julgamento de valor que não possibilita uma nova tomada de decisão sobre o aluno avaliado, mas ele tem como função estática classificar um ser humano histórico, num contexto pré-concebido e padronizado como “perfeito”.

⁴⁰ “Por fetiche entendemos uma ‘entidade’ criada pelo ser humano para atender a uma necessidade, mas que se torna independente dele e o domina, universalizando-se”. (KARL MARX, 1980 apud, LUCKESI, 2005a, p.23).

Essa classificação, do ponto de vista da aprendizagem escolar, poderá atingir os níveis ruim, bom ou ótimo, que são registrados e, conseqüentemente, convertidos em “nota” ou “números”. Por isso, podem ser somados e divididos para que sejam formadas as famosas “médias”. Dessa forma, do ponto de vista do modelo escolar, até então recorrente na maioria das instituições, o aluno torna-se estigmatizado após ser julgado e sentenciado em função de sua “média”, que muitas vezes não lhe é favorável. Além do mais, este resultado é registrado em documentos que legalmente farão para sempre parte do seu histórico escolar, da sua vida.

As teorias tecnicistas e comportamentalistas, originadas, principalmente na década de sessenta, como já mencionamos anteriormente, influenciaram muito o modelo tradicional de avaliação da aprendizagem. Elas visavam, através da avaliação, julgar a efetividade do processo de aprendizagem conforme os comportamentos esperados. A avaliação da aprendizagem caracterizou-se, durante décadas, como um instrumento para análise de desempenho final e, para tanto, foram produzidos e aplicados testes, inventários, questionários, fichas de registro de comportamento.

Ao utilizar esses instrumentos, o professor, além de buscar igualdade de aprendizagem⁴¹ entre seus alunos, por vezes acentuava procedimentos repressivos ou impunha recursos disciplinadores. A partir deste modelo a concepção mecanicista de avaliação fica evidenciada pela predominância de instrumentos de verificação quantitativa de aprendizagem. Nesta ocasião, acentua-se a influência das propostas tecnicistas de avaliação, que identificamos com a concepção de avaliação como medida que teve o seu auge com a denominada Pedagogia Tecnicista, introduzida no Brasil entre 1960 e 1970.

Ainda de acordo com o modelo liberal conservador da sociedade, procuramos explicitar como tem sido definida a avaliação e de como foram descritos seus conceitos e funções e, para tanto buscamos explicitar as tendências dominantes nos estudos especificamente voltados para a avaliação da aprendizagem propostos por alguns pesquisadores, cujas propostas têm sido recorrentemente divulgadas nos âmbitos educacionais brasileiros.

A avaliação como medida fundamentou-se na psicometria, no início do século passado, cujo enfoque instrumentalista tornou-a mera técnica de elaborar e interpretar instrumentos de mensuração. A psicometria foi uma área que despontou a partir do final do século XIX até parte do século XX, segundo Abramowicz (1996), caracterizada por testes padronizados e objetivos que mensuravam a inteligência e o desempenho das pessoas. Entretanto, com o decorrer do tempo, esses testes foram cedendo lugar a outras formas

⁴¹ Sabemos que não existe homogeneidade numa sala de aula, cada um tem seu tempo de aprendizagem.

avaliativas, nas quais o aluno começava a ser observado por inteiro, um ser humano como todas as suas peculiaridades, diz a autora. Podemos citar também, a edumetria que se relaciona mais com métodos quantitativos que, para Landsheere (apud Dias Sobrinho, 2002a), seria o estudo quantitativo das diversas formas inerentes à aprendizagem individual ou coletiva.

No começo do século XX, a avaliação da aprendizagem foi desenvolvida como prática aplicada à educação, embora tivesse seus princípios e características ligados à área da psicologia e à cultura dos testes e medidas. Ainda nesta época, foram realizados estudos sobre a avaliação da aprendizagem, de forma sistematizada, destinados especialmente para a mensuração de mudanças do comportamento humano. Segundo Sousa (2005), nas duas primeiras décadas do século passado, nos Estados Unidos, Robert Thorndike desenvolveu estudos educacionais sobre testes padronizados com a intenção de medir habilidades e aptidões dos estudantes.

Percebe-se que no início daquele século, ao consolidar-se o movimento de gestão científica da educação visando dotá-la de eficiência fundamentada no paradigma positivista, a avaliação foi concebida como exclusivamente técnica, reduzida a testes de verificação, mensuração e quantificação da aprendizagem dos educandos.

Os estudos na área da avaliação educacional que ganharam relevância durante as duas primeiras décadas do século passado e que influenciaram a prática avaliativa no Brasil, podem ser percebidos e entendidos pelas pesquisas de Depresbiteris (1989, 2005 e 2007). Essa autora faz referência aos primórdios da avaliação, quando ela era chamada de docimologia⁴², que quer dizer o estudo metódico dos exames, particularmente do sistema de atribuição de notas e dos comportamentos dos examinadores e examinados. Depresbiteris (2007) relata no seu artigo que a docimologia foi difundida por Henri Pierón, na década de vinte do século XX, e as questões com as quais essa ciência se preocupava eram: “quais os fatores que interferem na atribuição de uma nota? Quais as condições que um instrumento deve ter para permitir resultados mais precisos?” (p.1). Nas primeiras décadas do século passado, a maioria das atividades tida como avaliação educacional formal se referia à aplicação de testes, e isto caracterizava o processo avaliativo como exclusivamente instrumental. Outro pesquisador importante citado por Depresbiteris (1989) é o americano J. M. Rice que, no início dos anos de 1920, desenvolveu estudos de testes objetivos para uso em pesquisa de alcance escolar.

⁴² Oriunda do grego *dokimé*, que significa nota, e *logos*, que quer dizer ciência.

Penna Firme (1994) construiu um trabalho a respeito do desenvolvimento histórico e conceitual da avaliação no século XX. Para tanto, a autora dividiu o processo histórico da avaliação em quatro gerações e, no decorrer deste texto, mencionaremos cada uma delas em momentos oportunos.

Segundo a autora, a primeira geração seria representada por Horace Mann e J. M. Rice, compreendida entre os anos de 1920 e 1930. Nessa época, predominava a idéia de que a avaliação estaria exclusivamente associada à mensuração, não se distinguia a avaliação de medida, além do que estudiosos e professores concentravam suas atenções na elaboração de testes e instrumentos para a verificação do rendimento escolar. De maneira que, o papel do avaliador seria eminentemente técnico e os testes seriam decisivos para a classificação dos alunos.

Depresbiteris (2007) também faz menções a outras situações históricas as quais mostram o panorama evolutivo da avaliação. Assim, no decorrer das três primeiras décadas do século XX, a avaliação esteve centrada nos exames objetivando detectar os erros e acertos, os quais dimensionavam o desempenho dos examinados; dos anos trinta aos anos sessenta, o enfoque positivista dado por Ralph W. Tyler e Benjamin S. Bloom influenciou a avaliação, a qual propunha a verificação do cumprimento dos objetivos pretendidos. Vale ressaltar que as propostas defendidas por esses dois educadores passaram a ser um forte referencial teórico na avaliação educacional brasileira.

Sabe-se que, a partir da década de 1930, ampliou-se a idéia de mensuração por meio de testes padronizados, buscando-se nos estudos e pesquisas dessa área procedimentos mais abrangentes para a avaliação do desempenho do aluno na sala de aula. De acordo com Sousa (2005, p.27-28), dentre os vários estudos feitos, pode-se destacar o “Estudo de oito anos” efetivado por Tyler e Smith, que incorporou

vários procedimentos de avaliação, tais como inventários, escalas, listas de registros de comportamentos, questionários, para coletar informações referentes ao desempenho dos alunos, durante o processo educacional, tendo em vista os objetivos curriculares, cuja concepção reflete-se até hoje nos trabalhos desenvolvidos na área da avaliação (SOUSA, 2005, p.28).

Por volta dos anos de 1950, os primeiros escritos do educador norte-americano Ralph W. Tyler, deram conta de que sua concepção sobre avaliação vinha com o propósito de desestabilizar a idéia de mensuração na avaliação, contrapondo a visão de que avaliação seria equivalente a aplicação de testes usando lápis e papel, e defende a idéia de avaliação como verificação da mudança de comportamento. Seria conveniente lembrar que esse educador não menosprezava a utilização dos testes, apenas entendia que existiam outros caminhos, outras

formas para se constatar as mudanças comportamentais dos alunos, chamados aprendizagem. Ou seja, para ele haviam outras variáveis que influenciavam e intervinham no processo, tais como: ajustamento e interações sociais e as habilidades psicomotoras. Isto o levou a defender e a definir a avaliação como processo. No entendimento de Sousa (2008), foi neste contexto que ele formulou o ensino por objetivos e criou uma forma “de coletar evidências sobre o rendimento dos estudantes em uma perspectiva longitudinal” (p.1) e de proceder a avaliação da aprendizagem que garantisse a qualidade de um ensino-aprendizagem eficiente.

Ainda nesta perspectiva, Sousa (2008) também nos apresenta o objetivo da avaliação, na visão de Tyler:

julgar o comportamento dos alunos, acentuando a importância em formular objetivos educacionais em termos comportamentais, de forma precisa e clara; admite, ainda, que a **avaliação** deve acontecer em momentos contínuos, subsidiados por mais de um julgamento (p.1, grifos da autora).

Entendemos que, dessa maneira, os estudos na área de avaliação passaram a incluir procedimentos mais abrangentes, ampliando assim, a idéia de mensuração por meio de testes padronizados.

Hoffmann (2005a, p.33), apresenta o conceito de avaliação na perspectiva de Ralph W. Tyler e, segundo ela no enfoque avaliativo deste teórico,

a avaliação é o processo destinado a verificar o grau em que mudanças comportamentais estão ocorrendo. (...) A avaliação deve julgar o comportamento dos alunos, pois o que se pretende em educação é justamente modificar tais comportamentos (HOFFMANN, 2005a, p.33 apud TYLER, 1949, p.106).

Com relação ao enfoque conceitual defendido por Tyler, Sousa (2005, p.27-49), também esclarece 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 determina-se o grau em que essas mudanças do comportamento estão realmente ocorrendo (p.30).

Nota-se que a definição apresentada por Tyler estaria voltada para o caráter funcional da avaliação, pois ela acontece em função dos objetivos pré-estabelecidos no ambiente de ensino.

Além disso, algumas funções exercidas pela avaliação sobressaem neste conceito, especialmente a de retroinformar, que foi assim descrita por Sousa (2005):

Retroinformar - Identificar os pontos fortes e fracos do programa curricular. Clarificar os objetivos educacionais, se estes já não foram clarificados no processo de planejamento de currículo. Identificar necessidades e capacidades dos alunos para sua orientação individual. Identificar pontos particulares do programa educacional a que seja necessário dar mais atenção com certos grupos de estudantes. Informar a clientela da escola sobre o sucesso desta (p.38).

Seguindo esta mesma linha de pensamento, Robert F. Mager seria outro autor que, ao admitir os princípios adotados por Tyler, na década de 1970 elaborou um conceito de avaliação ligado à idéia de medida, comparação e julgamento. Segundo Mager (1977), avaliar seria medir, e medir seria um processo de determinar a extensão de uma característica inerente a um objeto ou a uma pessoa. Ou seja, avaliar seria o ato de comparar uma medida, um padrão e de pronunciar ou emitir um julgamento sobre essa comparação. Este pesquisador baseou-se na idéia da precisão para a execução do planejamento do ensino e introduziu uma sistemática de especificação e operacionalização dos objetivos educacionais. Para Mager (1977), os objetivos educacionais só se validariam ou seriam úteis se apresentassem três características básicas: 1ª) expressar formalmente qual o comportamento que se deseja observar no aluno; 2ª) explicitar em quais condições esse comportamento deve ocorrer; 3ª) definir o padrão mínimo de rendimento e desempenho aceitável do aluno.

Ainda nos anos de 1970, podemos ressaltar o trabalho de Bloom por ter sido ele o responsável pela criação de uma taxionomia de objetivos educacionais⁴³, na qual enfatizou a aprendizagem para o domínio, em busca de um sistema coerente de ensino e avaliação. Nessa perspectiva, Depresbiteris (2005, p.52-53) diz que a idéia defendida por Bloom, considerava que o domínio da aprendizagem seria teoricamente disponível para todos, bastava, portanto, descobrir meios, instrumentos e mecanismos para ajudar cada estudante, uma vez que todo aluno aprende, mas em seu ritmo próprio. Ainda segundo essa autora, uma justificativa para o ponto de vista defendido por Bloom seria

encontrada nas normas de avaliação de muitos testes padronizados de rendimento. As aplicações sucessivas demonstravam que critérios selecionados, atingidos pelos melhores estudantes em um ano, eram atingidos pela maioria dos estudantes em período posterior. A partir dessa idéia, criou a noção de aprendizagem para o domínio. Dentro dessa perspectiva, Bloom fazia uma distinção bem marcada entre processo de ensino-aprendizagem, cuja intenção é preparar o estudante, e o processo de avaliação, que tem a intenção de verificar se o estudante desenvolveu-se da maneira esperada. Ele era contra o uso de notas em testes realizados durante o processo de ensino-aprendizagem, pois a finalidade desses instrumentos deveria ser determinar o domínio ou a falta de habilidade, oferecendo tanto ao aluno como ao professor informações para a melhoria dos desempenhos não-dominados ou incentivo no caso dos objetivos já alcançados (DEPRESBITERIS, 2005, p.52-53).

⁴³ Segundo Bruner, Zeltner (1994, p.246) apud Tavares (2001, p.13), taxionomia dos objetivos educacionais é a classificação hierárquica de todos objetivos de ensino dentro de uma área do ensino ou de uma área temática, de acordo com determinados critérios de ordenação.

Já o trabalho de Benjamim Bloom, Thomas Hastings e George Madaus, chamado “Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar”, no entendimento de Haydt (2007), também fortaleceu a concepção positivista de Ralph W. Tyler por meio da divulgação das técnicas de avaliação, a qual influenciou o ensino de várias gerações. Segundo esta autora, percebe-se uma concepção abrangente de avaliação revelada na referida obra e que ela resume assim:

No seu conceito, a avaliação é um método, um instrumento; portanto, ela não tem um fim em si mesma, mas é sempre um meio, um recurso, e como tal deve ser usada. O que mais chama a atenção nessa abordagem é que os autores dão uma ênfase especial à avaliação como forma de controle de qualidade, isto é, como um meio para aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem (HAYDT, 2007, p.13).

Ainda de acordo com esta autora, devido à influência da pedagogia dos métodos ativos ou educação renovada, teriam tentado romper com a concepção de avaliação da aprendizagem com um enfoque seletivo e classificatório para buscar e enfatizar o caráter diagnóstico, verificador e orientador do processo de ensino-aprendizagem.

Ainda enfatizando a avaliação segundo Bloom, Hastings e Madaus, Sousa (2005) também se manifestou a respeito das várias dimensões do conceito defendido por eles, dizendo que:

A avaliação é a coleta sistemática de evidências por meio das quais determinam-se mudanças que ocorrem nos alunos e como elas ocorrem. Incluem uma grande variedade de evidências que vão além do tradicional exame final de lápis e papel. É um sistema de controle de qualidade pelo qual pode ser determinada, em cada etapa do processo ensino-aprendizagem, a efetividade ou não do processo e, em caso negativo, que mudanças precisam ser feitas para assegurar sua efetividade antes que seja tarde (p.30).

Para esses três pesquisadores, o conceito de avaliação estaria ligado à idéia de coleta de evidências e dados, controle das etapas do processo e sua efetividade, apresentando como um dado novo o controle do processo.

Verifica-se que esse referencial ressalta duas das funções básicas da avaliação: diagnosticar e retroinformar, e que foram descritas por Sousa (2005), da seguinte forma:

Diagnosticar – Determinar a presença ou ausência de habilidades e ou pré-requisitos no início de uma unidade, semestre ou ano letivo. Determinar as causas de repetidas dificuldades durante o ensino.

Retroinformar – Determinar se os alunos estão se desenvolvendo dos modos desejados. Verificar se procedimentos alternativos são ou não igualmente efetivos para atingir um conjunto de fins educacionais. Fornecer evidências adequadas para ajudar o professor e os alunos a alcançarem os objetivos desejados. Fornecer ao professor informações necessárias para a tomada de decisão com relação aos planos a serem desenvolvidos com os alunos individualmente ou em grupos. Fornecer evidências necessárias para melhorar o ensino e a aprendizagem. Auxiliar na

clarificação de metas e objetivos educacionais significativos. Informar o professor e o aluno sobre o progresso na aprendizagem em uma unidade de ensino. Localizar deficiências na estrutura do ensino, possibilitando a introdução de reformulações necessárias. Classificação dos alunos quanto ao nível de aproveitamento obtido (p.39)

Foi a partir das idéias de Bloom que, no entendimento de Sousa (2008, p.1), surgiram os primeiros escritos sobre a importância de uma aprendizagem contínua, no sentido de possibilitar o desenvolvimento pleno do aluno. Ou seja, ele considerou que seria essencial desenvolver uma educação contínua e promover mudanças de atitudes nos educandos, educadores e administradores, bem como nas estratégias de ensino e no papel da avaliação.

Tyler e Bloom seriam as principais figuras da segunda geração, segundo Penna Firme (1994). Para ela, esta geração que vai dos anos de 1930 a 1950, surgiu da necessidade de se buscar um melhor entendimento do objeto da avaliação, em virtude de muitos equívocos cometidos na primeira geração, época em que o sistema de avaliação só apresentava informações a respeito dos alunos. Naquele momento, diz a pesquisadora, sentia-se a necessidade de se obter, também, informações sobre o alcance dos objetivos e, para tanto, seria necessário descrever o que era sucesso ou dificuldade. Embora fosse muito técnico em sua atuação, o avaliador deveria voltar sua atenção para a descrição de padrões e critérios e, por isso, essa geração ficou conhecida como descritiva.

Percebe-se que, basicamente dos anos trinta aos setenta do século XX, esteve em voga no Brasil, a concepção de avaliação da aprendizagem enquanto medida, realizada através de testes, com a finalidade de mensurar habilidades e disposições inatas dos educandos para uma dimensão e um destaque na questão tecnológica da avaliação, assumindo um caráter cientificista nos procedimentos, métodos e detalhes operacionais.

Essa breve incursão que fizemos pela teoria da avaliação da aprendizagem nos evidenciou a tendência tecnicista de pensar a educação, de princípio filosófico-positivista. Baseando-se nesta tendência, Sousa (1986) nos relata que, dessa forma, “a ênfase recai no caráter cientificista da avaliação e nos métodos e procedimentos operacionais. As discussões centram-se nos aspectos técnicos do processo avaliativo, sem situá-lo na sua dimensão política e ideológica” (p.107).

As teorias norte-americanas sobre a avaliação da aprendizagem que influenciaram e conquistaram inúmeros adeptos e simpatizantes envolvidos com a educação brasileira, propagaram-se por meio dos brasileiros que complementavam seus estudos nos Estados Unidos, pelos acordos internacionais pactuados entre os dois países a partir de 1960, bem

como pelas traduções e reproduções das obras de Tyler e seus seguidores, feita no Brasil, diz Saul (1999).

Dessa forma, foi difundida no meio acadêmico brasileiro a influência positivista norte-americana no que diz respeito à avaliação da aprendizagem associada à dimensão de controle do planejamento curricular. Para Saul (1999), resgatar a história que envolve a trajetória da avaliação da aprendizagem influenciada pelo pensamento de Tyler seria “traçar a própria evolução do pensamento curricular, uma vez que a avaliação da aprendizagem continua sendo compreendida como uma dimensão de controle do planejamento curricular” (p.29).

Ainda na visão desta autora, essa

influência do pensamento positivista no tocante à avaliação da aprendizagem impregnou o ambiente acadêmico brasileiro, tendo se projetado e difundido através dos autores mencionados, cujas obras foram adotadas nos cursos de formação de professores e figuram inclusive na bibliografia de vários concursos para o provimento de cargos na área educacional. Essa influência, no entanto, extrapolou o âmbito acadêmico, tendo subsidiado toda uma legislação⁴⁴ sobre avaliação [...] traduzindo-se em leis, decretos e pareceres que orientaram as práticas de avaliação [...]. Em que pese o questionamento levantado quanto aos pressupostos teóricos dessa proposta de avaliação, o fato é que ela constitui o “superego” de administradores e professores que, mal ou bem, a utilizavam (SAUL, 1999, p.32).

Nota-se, então, que no Brasil, os pensamentos de Ralph Tyler receberam um viés político ao seu entendimento e aplicação, uma vez que as instituições financiadoras, devido aos pactos internacionais, e a comunidade exigiam que se avaliassem os programas educacionais e currículos, para que se dessem evidências de bons resultados e validade científica aos novos materiais de estudo. Percebe-se, também, que, o movimento de influência, teórico norte-americano, executado no período de 1960 a 1980, além da motivação política e econômica, teve também, uma notável trajetória marcada pelo “ego” e “superego” de muitos intelectuais brasileiros, ligados à área da educação, que efetivaram a divulgação e implantação dessas teorias de forma um tanto quanto acrítica. Por isto, o cientificismo e o individualismo característicos da cultura norte-americana marcaram também o processo avaliativo trazido para o Brasil, motivando procedimentos de reprodução de modelos, que na sua aplicação, demonstraram-se autoritários e desconexos com a realidade econômica e social brasileira.

Foram na direção da abordagem avaliativa defendida por Tyler que se desenvolveram os estudos concernentes à avaliação da aprendizagem norteados quase que exclusivamente no bojo do desenvolvimento da teoria de currículo, diz Sousa (2005, p.28).

⁴⁴ Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Trataremos desta lei no próximo item.

De acordo com esta autora, muitos autores propagaram as idéias de Tyler entre os educadores brasileiros por meio de manuais de currículo⁴⁵, como os de Hilda Taba, de Willian Ragan e de Robert Fleming. Segundo Sousa (2005), esses autores descreveram e caracterizaram as fases do planejamento curricular, indicando, “dentre elas, a avaliação com o caráter de controle de seu desenvolvimento” (p.28). Ainda para esta autora, além desses três estudiosos, podem-se destacar outros que também manifestaram suas idéias a respeito da avaliação da aprendizagem e que tiveram (e ainda têm) representatividade na literatura divulgada entre os educadores, bem como influenciaram (e ainda influenciam) as produções sobre avaliação no Brasil. Dentre vários, destacam-se James Popham, Benjamin S. Bloom, Norman Gronlund⁴⁶, Robert E. Ebel e David P. Ausubel, recorrentemente citados no âmbito educacional brasileiro e que, também, de acordo com Sousa (2005, p.45), manifestaram nos seus estudos sobre a avaliação da aprendizagem os princípios de uma pedagogia tecnicista. Ainda segundo a autora, estes princípios são oriundos da teoria geral da administração, que orientaram a política educacional brasileira pós-64, delineados a partir de padrões de racionalidade, eficiência e redução de gastos no sistema de ensino, como meio para obter maior produtividade.

Segundo Sousa (2005), avaliar para Ausubel, Novak e Hanesian significava “emitir um julgamento de valor ou mérito, examinar os resultados educacionais para saber se preenchem um conjunto particular de objetivos educacionais” (p.30). Percebe-se que este conceito destaca as três funções básicas da avaliação: diagnosticar, retroinformar e favorecer o desenvolvimento individual.

Além de ter destacado que a avaliação visava identificar e mensurar mudanças de comportamento do educando, aliada à estruturação dos currículos e aos objetivos de ensino, como fez Tyler, Hilda Taba, acrescentou que a avaliação deveria estabelecer valores para o dimensionamento do grau de mudança de comportamento. Segundo Sousa (2005), para Taba

(...) A avaliação é o processo para determinar em que consiste essas mudanças e estimá-las com relação aos valores representados nos objetivos, para descobrir se atingem os objetivos da educação. [...] É a parte integrante da elaboração do currículo que começa com o interesse pelos objetivos e termina quando se estabelece se esses foram alcançados (p.30).

No entendimento de Sousa (2005), duas funções básicas da avaliação foram expressas neste conceito: diagnosticar e retroinformar.

⁴⁵ Segundo Sousa (2005, p.28), no Brasil, o manual de Taba foi divulgado na língua espanhola em 1974, o de Ragan foi criado em 1960 e traduzido em 1964 e o de Fleming traduzido em 1970 do original criado em 1963.

⁴⁶ Na literatura, encontram-se duas grafias distintas para o nome desse autor: Norman Gronlund e Norman Grounlund.

Os estudos dessa mesma autora nos mostram que a definição de avaliação segundo Willian Ragan, referia-se à coleta, organização, análise e interpretação de dados para a compreensão do estágio em que se encontrava o aluno. No entendimento dela, a avaliação segundo Ragan seria assim definida:

O termo avaliação refere-se à coleta de extensa evidência quanto às habilidades, à posição e aos problemas das crianças, mediante processos formais e informais. Inclui também o processo de organizar e interpretar esses dados para dar uma descrição compreensiva da criança, tendo em vista os antecedentes de sua experiência educacional (SOUSA, 2005, p.30).

Esta autora revela que as três funções básicas da avaliação – diagnosticar, retroinformar e favorecer o desenvolvimento individual – foram explicitadas nesta conceituação de Ragan.

Outro pesquisador citado por Sousa (2005) foi Robert Fleming que, segundo ela, acrescentou um dado novo ao conceito de avaliação no que diz respeito ao padrão determinado pelo tempo, a prática avaliativa seria entendida como um meio obter evidências para se constatar as mudanças pretendidas. Dessa forma, a autora ao mencionar Fleming, diz que para ele:

A avaliação torna possível a alguém descrever ou resumir padrões de desenvolvimento num determinado tempo. [...] Quando refletimos sobre o processo de avaliação, imediatamente conceituamo-lo como meio de trabalho, como meio de pensamento, como uma norma de constante auto-interrogatório: que venho eu tentando obter e como vou indo a respeito [...] envolve a determinação de meios de reunir evidências, a fim de verificar se as mudanças previstas ocorreram realmente (SOUSA, 2005, p.30).

Segundo esta autora, o conceito defendido por Fleming deixou transparecer duas funções básicas da avaliação: retroinformar e favorecer o desenvolvimento individual.

Esta mesma autora relata, também, que a avaliação, no entendimento de James Popham, poderia ser descrita assim:

A avaliação educacional consiste em apreciações de mérito concernentes ao fenômeno educacional. Com apreciação do mérito, nós queremos significar a determinação do valor ou dizer quanto é bom aquilo que estamos avaliando. Avaliação pode ser tida como o ato de aferir, através de comparação, (1) o resultado observado (dados de desempenho) de alguma iniciativa educacional (2) um padrão ou critério de aceitabilidade pretendido (dados desejados) (SOUSA, 2005, p.30).

Verifica-se que, para Popham, a avaliação referia-se à apreciação do mérito e como um ato de aferição e comparação de acordo com os critérios e padrões previamente estabelecidos. Dentre as funções básicas da avaliação, ele destacou apenas a função de retroinformar.

Ainda no contexto dos estudos de Sousa (2005), a avaliação segundo Robert E. Ebel estaria condicionada à idéia de julgamento das características individuais dos estudantes, sendo efetivada por meio dos objetivos específicos, ou seja,

Avaliação sempre implica julgamentos de melhor ou pior (...). Uma medida nos diz o quanto de uma determinada característica um indivíduo possui. Se, então, dissermos, baseados nessa medida, “Excelente”, ou “Satisfatório” ou “Terrível”, foi feita uma avaliação (...). Esta processa-se tendo em vista objetivos específicos (SOUSA, 2005, p. 30).

A função básica da avaliação expressa por Ebel, segundo a autora, diz respeito à retroinformação.

A partir da década de 1960, de acordo com Chaves (2003, p. 35), a mensuração ressurgiu devido a uma nítida preocupação com o produto educacional eficiente que se propunha obter, uma vez que, nos Estados Unidos, as idéias de mensurar e avaliar chegaram a se confundir no início do século XX. Nesta perspectiva, esta mesma autora relata que, com a introdução das idéias escolanovistas no Brasil, foi possível distinguir os termos mensuração e avaliação, partindo da perspectiva de que alguns autores começaram a destacar os limites da medida como instrumento de avaliação, tais como Mager (1977) e Nérici (1983). Ainda para Chaves (2003), seria possível determinar diferenças entre medir e avaliar, uma vez que medir poderia ser um termo mais ligado à teoria clássica da avaliação, associado apenas à quantificação, enquanto que avaliar seria um termo com maior abrangência, que, embora não despreze a quantificação, vai além dela.

Também nesta perspectiva, gostaríamos de salientar que um estudo sobre avaliação da aprendizagem escolar, devido a sua essência, é compatível com os termos medir e avaliar e estes merecem uma análise especial, uma vez que a história da avaliação deixa claro que eles foram e ainda são empregados como sinônimos. A mensuração está associada à quantificação, ou seja, transforma o processo avaliativo em algo que pode ser medido, o que pode provocar a perda de dados relevantes, que não são compatíveis com quantidade e nem medida e sim, com qualidade e esta, por sua vez, é inerente à avaliação.

De meados da década de sessenta ao início da década de oitenta, com o advento da profissionalização da avaliação⁴⁷, diversos teóricos e estudiosos nomearam os diversos enfoques da avaliação, entretanto todos eles enfatizavam os métodos qualitativos e possuíam uma concepção democrática da avaliação, davam importância à participação e à negociação.

⁴⁷ Essa profissionalização da avaliação diz respeito a uma época em que, nos Estados Unidos, a avaliação passou a ser obrigatória em programas sociais e educacionais e, portanto, passou a fazer parte de outras áreas como filosofia, sociologia, economia e administração. Assumindo assim, uma forma mais ampla quanto aos seus métodos, tipos e objetivos.

Dias Sobrinho (2002b) ao citar House (1992, p.44) afirma que, com a profissionalização da avaliação, ela “ganhou grande impulso e consistência, ampliou seu campo e desenvolveu novos modelos e muitas contradições” (p.24).

Foi neste contexto que transcorreu, segundo Penna Firme (1994), a terceira geração, compreendida entre os anos de 1960 e 1970. Nessa época aprofundaram-se as críticas às limitações da avaliação em virtude da excessiva dependência dos objetivos educacionais. Estes, na sua maioria, não eram claros e nem definidos antecipadamente e, por isso o processo avaliativo ficava comprometido, tornando-se inútil e irrelevante. A autora menciona que outros problemas, quanto à avaliação, nas duas gerações anteriores também foram criticados, inclusive a respeito de que um programa não poderia esperar os resultados finais para ser avaliado em função de seus objetivos – a avaliação deveria acontecer antes, para que se viabilizassem as correções necessárias. Penna Firme (1994) menciona que, como representante dessa geração, Cronbach levantou estas questões e Scriven e Stake reforçaram este posicionamento, alertando para a necessidade do juízo de valor. E que, no entendimento desses estudiosos, a avaliação não poderia prescindir de julgamento, o que caracterizou essa terceira geração, em que professores assumiram o papel de juízes, porém incorporando e mantendo o que julgavam importante nas gerações anteriores, como por exemplo, a mensuração e a descrição.

Certamente, as práticas de avaliação da aprendizagem têm seguido o desenvolvimento da sociedade de maneira geral e, mais especificamente, da educação escolar, partindo da perspectiva de que a avaliação está associada aos paradigmas norteadores do conhecimento e da prática educativa. Neste sentido, vale ressaltar que, de acordo com Franco (1995), a avaliação, proposta nos modelos tecnicistas e reprodutivistas, começou a ser muito criticada ao final da década de 1970, dando-se destaque à crítica de que uma simples mensuração de comportamentos observáveis não era suficiente para atingir a dinâmica psicológica e social dos indivíduos.

2.1.2. Teoria da avaliação na perspectiva progressista de educação – as pedagogias libertadora, libertária e de conteúdos socioculturais.

Procuramos desenvolver, neste item, uma análise da teoria da avaliação, numa perspectiva do modelo progressista, situando-a num outro contexto pedagógico que propõe o rompimento dos limites da prática da avaliação escolar numa perspectiva do modelo liberal conservador da sociedade. Uma vez que, segundo Luckesi (2005a, p.30-31), já no contexto da

prática social liberal conservadora, vinha-se desejando e até antevendo uma opção para outro modelo social, em que a igualdade e a liberdade dos seres humanos se mantivessem além da formalidade legal em que, concretamente, pudessem ser traduzidas historicamente. Para tanto, no entendimento deste autor “temos de, opostamente, colocar a avaliação escolar a serviço de uma pedagogia que entenda e esteja preocupada com a educação como mecanismo de transformação social” (p.28). Dessa forma, de acordo com Luckesi (2005a, p.31), “um entendimento socializante da sociedade foi-se formulando e uma nova pedagogia foi nascendo para este modelo social”, com o intuito de se efetivar “este projeto histórico em prática educacional”. Atualmente, junto a esse novo modelo de sociedade, que se preocupa com a transformação, ou seja, ao lado da perspectiva progressista de educação já contamos com novas pedagogias que o sustente, denominadas de libertadora, de libertária e a dos conteúdos socioculturais.

No âmbito dessas pedagogias preocupadas com a transformação social, a prática da avaliação escolar, no entendimento de Luckesi (2005a),

deverá estar atenta aos modos de superação do autoritarismo e ao estabelecimento da autonomia do educando, pois o novo modelo social exige a participação democrática de todos. Isso significa igualdade, fato que não se dará se não se conquistar autonomia e a reciprocidade de relações (...). Nesse contexto a avaliação educacional deverá manifestar-se como um mecanismo de diagnóstico da situação, tendo em vista o avanço e o crescimento e não a estagnação disciplinadora (p.32).

Ainda neste contexto, sabe-se que o conhecimento construído no período de 1970 a 1980 na área da educação, com base na sociologia e na filosofia, veio contrapor-se “a uma teoria educacional marcada principalmente por uma base psicologizante, que reduzia a compreensão do social às influências de contexto e de relações intergrupais” (SOUSA, 1998, p.165). E, a partir daí, enquanto prática pedagógica, a avaliação educacional, baseada numa vertente psicológica de orientação comportamental, segundo Sousa (1998, p.165), sofre um questionamento por parte de um conjunto de educadores que passaram a analisar criticamente o papel exercido pela avaliação no cotidiano escolar. De acordo com essa autora, a análise da função política da avaliação foi tema de estudo de muitos avaliadores brasileiros e as reflexões produzidas por eles expressaram formalmente “que a avaliação é uma atividade socialmente determinada” (p.165). Ou seja, “são os determinantes sociais que definem a função que a escola vai ter; e a avaliação, enquanto prática educativa, explícita e acaba legitimando esta função” (SOUSA, 1998, p.165).

Nesta perspectiva, Sousa (1998), ainda nos relata que a denúncia da função política da avaliação, da possibilidade de ela enveredar numa direção classificatória, seletiva e

discriminatória não desmotivou alguns avaliadores brasileiros de se empenharem na produção de uma nova teoria de avaliação que pudesse produzir novas práticas capazes de aniquilar, no contexto escolar, os procedimentos indignos já bastante denunciados. Segundo esta mesma autora (p.166), a contribuição dos autores da área que se empenharam na busca de novos rumos para o processo avaliativo, redundou no (re) direcionamento da função avaliativa. Neste sentido, a autora ainda esclarece que:

A avaliação enquanto prática educativa passou a ser compreendida tomando-se por base as ciências humanas. Ciências humanas definidas como as que tratam do Homem no horizonte de sua historicidade. Aquelas cujo objeto é o Homem e sua existência.

Enfatizaram-se muito neste período, também, a análise de processos de aprendizagem em detrimento das avaliações de produto e a importância de estudos de natureza qualitativa que permitissem descrever e interpretar a atividade realizada na escola. Chegou-se mesmo a criar uma dicotomia entre avaliação de processo e de produtos e entre avaliação qualitativa e quantitativa, que somente foi superada uma década mais tarde, quando ficou claro para todos os pesquisadores da área a falibilidade e complementaridade de todos os tipos de avaliação.

Assim, embora se continuasse reconhecendo que a avaliação educacional visava analisar o alcance dos objetivos educacionais, sua função não deveria ser mais a de legitimar aprovação e reprovação do aluno. A decisão de reprovação deveria ser tomada coletivamente por todos os profissionais da escola, sendo que neste contexto a avaliação teria função apenas subsidiária, dependendo sempre das possibilidades da escola em recuperar o aluno e oferecer condições que garantissem sua aprendizagem (SOUSA, 1998, p.166).

Também neste aspecto, Saul (1999, p.40) nos relata que uma perspectiva de ruptura no cenário educativo brasileiro começou timidamente a se disseminar a partir de 1978, com as publicações de caráter progressista, ou seja, as pertencentes a uma abordagem qualitativa de avaliação, como por exemplo, o artigo “A abordagem etnográfica: uma nova perspectiva na avaliação educacional” (ANDRÉ apud SAUL, 1999).

Os estudos de Saul (1999), também nos explicitam que outros escritos com uma perspectiva crítica da avaliação quantitativa⁴⁸ foram publicados, por estudiosos brasileiros, em artigos reunidos na revista Educação e Avaliação, de 1980 a 1981. O conteúdo destes artigos além de conter análises, debates e sugestões das dimensões da avaliação educacional de caráter qualitativo abordava também, de forma pioneira, os aspectos políticos da prática avaliativa, bem como as formas de intervenção social que foram possibilitadas por essa mesma prática. Ainda na década de 1980, foram traduzidas e difundidas, no Brasil, obras estrangeiras de mesmo cunho. Tanto a literatura quanto os debates dos profissionais envolvidos na área educacional deixavam evidente a necessidade de aprofundamento e adoção da avaliação sob a perspectiva qualitativa, esta preocupação foi demonstrada em eventos

⁴⁸ Saul (1999) denomina a pedagogia fundamentada na tendência tradicional de ensino (a positivista), de abordagem quantitativa e a apoiada em novas tendências, opostas à anterior, de abordagem qualitativa.

nacionais realizados na Região Sudeste no período de 1983 a 1984, diz Saul (1999). Esta mesma literatura, numa perspectiva de denúncia e oposição ao caráter classificatório e seletivo de várias escolas brasileiras, assim como a avaliação da aprendizagem que muitos educadores vêm utilizando no âmbito das salas de aula, nos tem apontado que esse tema passou a ser evidenciado cada vez mais nas reflexões que envolvem as práticas avaliativas.

Penna Firme (1994) julga que muitas preocupações, aliadas às necessidades de responder às indagações para a superação de falhas de participação e dos conflitos com a diversidade de valores, foram essenciais para o surgimento da quarta geração nas décadas de 1980 a 1990. Entre as preocupações citadas pela autora, temos três:

- 1) o conflito na relação de posições, valores e decisões entre quem solicita a avaliação e quem a executa, 2) dificuldade de chegar-se a um consenso devido ao pluralismo de valores presentes e 3) a ênfase excessiva no paradigma científico e na importação de modelos de pesquisa oriundo das ciências exatas (PENNA FIRME, 1994, p.8).

Segundo esta pesquisadora, a quarta geração foi marcada, pela tentativa de se superar essas preocupações, porém caracterizada necessariamente pela negociação, por meio da qual o consenso seria perseguido entre indivíduos com idéias e valores distintos respeitando-se as divergências identificadas. Nesta perspectiva, Penna Firme (1994) diz que, quanto maior a participação do avaliador e do avaliado na seleção dessas preocupações, dos problemas avaliativos, dos métodos e na interpretação de resultados, mais abrangente seria o padrão de negociações e da capacidade de respostas aos interessados no processo e no objeto da avaliação.

Percebe-se que, nesta quarta geração, a avaliação foi entendida como um processo interativo e negociado, que se fundamentou num paradigma construtivista, numa forma responsiva de focar, num modo construtivista de fazer e, mais especificamente, conforme afirma Penna Firme (1994):

Ela é responsiva porque, diferentemente das alternativas anteriores que partem inicialmente de variáveis, objetivos, tipos de decisão e outros, ela se situa e se desenvolve a partir de preocupações, proposições ou controvérsias em relação ao objeto da avaliação seja ele um programa, projeto, curso ou outro foco de atenção. Ela é construtivista em substituição ao modelo científico, que tem caracterizado, de um modo geral, as avaliações mais prestigiadas neste século. Assim, no paradigma construtivista, é crucial o entendimento de que, diferentemente do dualismo sujeito-objeto, sugere que os resultados de qualquer estudo ou avaliação, se explicam pela interação entre observador e observado, metodologicamente. Tal paradigma rejeita a abordagem de controle manipulativo-experimental, que caracteriza fundamentalmente a ciência, e o substitui por um processo hermenêutico-dialético, o qual aproveita ao máximo, a interação observador-observado para criar construções, o melhor possível, em determinada situação e no tempo apropriado (p.9).

Também com relação à avaliação no paradigma construtivista, Hoffmann (2005a) nos explicita que, “na perspectiva de construção do conhecimento, parte de suas premissas básicas: confiança na possibilidade de os educandos construírem suas próprias verdades e valorização de suas manifestações e interesses” (p.18).

Ainda nos referindo à quarta geração e de acordo com Penna Firme (1994), o processo de avaliação tinha seu início pela identificação de interessados e de suas preocupações, que se tornavam mutuamente conhecidas por meio do diálogo e da interação. Dessa forma, um item crucial para bem desenvolver o processo de ensino seriam os critérios avaliativos construídos com base na predisposição para o diálogo entre professor e aluno.

Com relação à questão dialógica e na análise dos princípios concernentes a uma proposta construtivista de educação, Hoffmann (2005a) nos afirma que “na medida em que a ação avaliativa exerce uma função dialógica e interativa, ela promove os seres moral e intelectualmente, tornando-os críticos e participativos, inseridos no seu contexto social e político” (p.21). Para esclarecer melhor este discurso, citando Freire (1986) a autora diz que:

O diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como fazem e refazem (...). Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos atuar criticamente para transformar a realidade (HOFFMANN, 2005a, p.21).

Retomando a proposta de avaliação da quarta geração, descrita por Penna Firme (1994), percebe-se que tal proposição não fez por desmerecer os recursos desenvolvidos durante as gerações anteriores, em que atitudes foram ordenadas e cientificamente orientadas, significa um avanço no conceito da avaliação, em que o avaliador desempenha um papel de comunicador e participe no processo dialógico. Nesta geração, nota-se também que a sua abordagem vai além da ciência ou de critérios técnicos, pois abrange também os aspectos sociais, humanos, políticos e culturais presentes no processo. Além de a escola estar condicionada pelos aspectos anteriormente citados, contraditoriamente existe nela um espaço que vislumbra a possibilidade de transformação social que, seria concernente ao modelo progressista traduzido por manifestações a favor das pedagogias libertadora, libertária e dos conteúdos socioculturais e, sobre as quais explicitaremos a seguir.

A pedagogia libertadora, segundo Luckesi (2005a, p.31), teria como princípio o ideário e a prática pedagógica inspirados nas atividades do professor Paulo Freire e, que esta pedagogia estaria

marcada pela idéia de que a transformação virá pela emancipação das camadas populares, que define-se pelo processo de conscientização cultural e política fora dos

muros da escola; por isso mesmo, destinada fundamentalmente à educação de adultos (LUCKESI, 2005a, p.31).

Na perspectiva da pedagogia libertadora, a relação professor-aluno acontece num contexto em que educador e educando são sujeitos atuantes do ato do conhecimento. A relação pedagógica fundamenta-se na cultura do grupo e, portanto, o professor seria o coordenador de debates, estabeleceria uma relação horizontal e adaptar-se-ia às características e necessidades do referido grupo enquanto, o aluno seria sujeito participante do/no grupo. A avaliação da aprendizagem deveria funcionar como uma prática emancipadora que promovesse o desenvolvimento e avanço do grupo fundamentado num programa definido de forma coletiva entre educador e educandos, bem como deveria ser vivenciada no respectivo grupo pelo processo de compreensão e reflexão crítica.

Existem, também, no contexto das pedagogias inerentes ao modelo progressista, manifestações da pedagogia libertária que, de acordo com Luckesi (2005a, p.31) seria “representada pelos anti-autoritários e autogestionários e centrada na idéia de que a escola deve ser um instrumento de conscientização e organização política dos educandos”.

Nesta pedagogia, a relação professor-aluno destaca-se pela liberdade, um em relação ao outro, fundamentada na autogestão e no anti-autoritarismo. O professor seria um orientador, dinamizador de reflexões conjunta com os alunos. Caberia a ele, ajudar o grupo de alunos a se desenvolver como tal, de forma que todos aprendessem e superassem as dificuldades inerentes ao indivíduo e ao grupo. Esta pedagogia não prevê nenhum tipo de avaliação em relação a conteúdos, uma vez que os conteúdos de ensino seriam colocados à disposição dos educandos, porém não seriam exigidos. A apropriação destes, somente teria sentido quando convertidos em prática e, dessa forma, o conhecimento seria a descoberta de respostas às necessidades e exigências da vida social, não sendo necessariamente os conteúdos de ensino escolar. Partindo desse pressuposto, a avaliação ocorreria em situações vividas e experimentadas e, portanto, incorporadas para serem utilizadas em novas situações.

Por fim, de acordo com Luckesi (2005a, p.31), tem-se ainda formulado no meio educacional a pedagogia dos conteúdos socioculturais, representada pelo ideário do grupo do professor Dermeval Saviani, que estaria

centrada na idéia de igualdade, de oportunidade para todos no processo de educação e na compreensão de que a prática educacional se faz pela transmissão e assimilação dos conteúdos de conhecimentos sistematizados pela humanidade e na aquisição de habilidades de assimilação e transformação desses conteúdos, no contexto de uma prática social (LUCKESI, 2005a, p.31, apud LIBÂNEO, 1984).

Na perspectiva da pedagogia dos conteúdos socioculturais, a relação professor-aluno seria interativas, ambos seriam sujeitos ativos, seres concretos (sócio-históricos), situados numa classe social. O professor seria uma autoridade competente que direciona o processo pedagógico, interfere e cria condições necessárias para apropriação do conhecimento, enquanto especificidades da relação pedagógica. A avaliação da aprendizagem funcionaria como uma prática emancipadora, tem função diagnóstica permanente e contínua como meio de obter informações necessárias sobre o desenvolvimento da prática pedagógica para a intervenção e/ou reformulação desta prática e dos processos de aprendizagem. Sabe-se que a função diagnóstica pressupõe tomada de decisão, bem como o aluno toma conhecimento dos resultados de sua aprendizagem e organiza-se para as mudanças necessárias.

Para Luckesi (2005a), com a função diagnóstica a avaliação

constitui-se num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia, do crescimento para a competência etc. Como diagnóstica, ela será um momento dialético de “senso” do estágio em que se está e de sua distância em relação à perspectiva que está colocada como ponto a ser atingido (p.35).

Na perspectiva do modelo progressista e de suas tendências pedagógicas libertadora, libertária e dos conteúdos socioculturais, também daremos destaques a alguns ideários defendidos por estudiosos que contemplam tal modelo.

O conceito sobre avaliação educacional segundo o espanhol J. Gimeno Sacristán, considerado um progressista, foi explicitado por Gama (1993) na sua produção com o seguinte teor:

A avaliação, em geral, é a expressão de um juízo de valor por parte do professor, que pressupõe uma tomada de decisão, por elementar que seja, e que se apóia em distintos tipos de evidências ou indícios coletados através de algum procedimento técnico quando é uma avaliação formal, ou por mera observação informal (p.37).

Gama (1993) ainda nos relata que, no entendimento de Sacristán, o conceito de avaliação poderia ser expresso por três etapas esquematicamente organizadas: a coleta de dados, juízo de valor e a tomada de decisão. Sabendo-se que cada etapa tem um objetivo, e que, segundo Gama (1993), poderíamos resumi-las assim: a primeira, seria a coleta de dados que ocorreria de forma diária e sistemática dentro das possibilidades e do estilo de trabalho de cada educador, procurando reunir informações relevantes e significativas sobre o educando. A segunda ocorreria por meio da expressão do juízo de valor, porém com a intenção de superação e progresso. A terceira etapa diria a respeito da tomada de decisão, o que leva o

avaliador a efetivar uma valoração concreta do objeto a ser avaliado, ou melhor, o professor atribui uma nota ou conceito ao educando, colocando-o em uma circunstância de aprovação ou reprovação. Gama (1993) ainda nos relata que, segundo Sacristán, a tomada de decisão por parte do educador, muitas vezes, não envolve decisões estruturadas e fundamentadas em modelos teóricos, mas é de caráter pessoal, individual, privado, oculto e subjetivo. Este autor ainda diz que, no entendimento de Sacristán, não se deve responsabilizar o professor pela instituição da nota ou conceito. Muito dessa responsabilidade se deve às administrações escolares e à própria sociedade quando estas exigem classificações dos alunos, dados estatísticos e outras informações para a execução de hierarquias.

Verifica-se que as funções demonstradas pelo conceito da avaliação da aprendizagem na visão de Sacristán, seriam: coletar informações e evidências significativas; expressar um juízo de valor das informações coletadas e subsidiar uma tomada de decisão.

Entendemos que, não menos progressista seria o pesquisador e professor brasileiro Cipriano C. Luckesi. No contexto de suas produções, sobre avaliação, procura nos explicitar sobre as suas propostas e, segundo ele, para compreendê-las

importa estarmos cientes de que a avaliação educacional, em geral, e a avaliação da aprendizagem escolar, em particular, são meios e não fins em si mesmas, estando assim delimitadas pela teoria e pela prática que as circunstancializam. Desse modo, entendemos que a avaliação não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica (LUCKESI, 2005a, p.28)

Nesse sentido, a prática avaliativa escolar não pode ser simplesmente transformada em medida, calculada e impressa por um valor numérico. Ela deve estar provida de valores construídos pelos homens, buscando um projeto maior de sociedade que atenda os interesses de toda sociedade.

Luckesi (2005a) também nos deixa claro o conceito de avaliação da aprendizagem que ele defende e, para melhor compreendê-lo, num contexto democrático do ensino, ele propõe que entendamos a “avaliação como *um juízo de qualidade sobre dados relevantes*, tendo em vista uma *tomada de decisão*” (p.69, grifos do autor). Este pesquisador esclarece que essas três variáveis não devem ser dissociadas para que se efetive o ato de avaliar. E, para tanto, nos esclarece a respeito do significado de cada uma delas, em primeiro lugar, juízo de qualidade:

Em lógica, juízos são afirmações ou negações sobre alguma coisa. Essas afirmações ou negações poderão incidir sobre o *aspecto substantivo* ou sobre o *aspecto adjetivo* da realidade. O juízo que se faz sobre o aspecto substantivo da realidade recebe a denominação de *juízo de existência*, na medida em que a sua expressão pode ser justificada pelos dados empíricos da realidade. O juízo, porém, que expressa a qualidade do objeto que está sendo ajuizado, recebe a denominação de *juízo de*

qualidade, desde que incida sobre uma realidade atribuída ao objeto. O primeiro pretende dizer *o que o objeto é*; o segundo tem por objetivo expressar *uma qualidade* que se atribui a um objeto. Enquanto o juízo de existência é produzido numa relação direta do sujeito com o objeto, o juízo de qualidade é produzido por um processo comparativo entre o objeto que está sendo ajuizado e um determinado *padrão ideal de julgamento* (LUCKESI, 2005a, p.69-70, grifos do autor).

Dessa forma, o juízo de qualidade refere-se ao aspecto adjetivo qualitativo do objeto. Nesta perspectiva, de acordo com Luckesi (2005a, p.70), o juízo feito por um professor, ao realizar uma avaliação da aprendizagem pode resultar num juízo de qualidade. Pois, existe um dado da realidade que explicita a aprendizagem do aluno e há uma atribuição de qualidade a essa aprendizagem. Essa qualidade seria atribuída quando se comparam os resultados das aprendizagens dos educandos com as expectativas do educador, ou seja, a aprendizagem esperada por ele. Tal comparação permite, ao educador, classificar a aprendizagem do educando como suficiente ou não.

Ainda segundo o mesmo autor (p.70), uma segunda variável a ser considerada na avaliação poderia ser no sentido de que o juízo de qualidade deve ser revelado a partir da análise de dados relevantes da realidade. A qualidade de um objeto não poderá ser atribuída arbitrariamente, mas através de informações reais desse objeto que, nesse caso, seria a aprendizagem do educando. Ao fazer o julgamento da aprendizagem de um aluno em satisfatório ou não, o educador deverá fundamentar-se em dados reais, em expectativas esperadas, alcançadas ou não por este educando. A sua aprendizagem será mais ou menos satisfatória partindo do momento em que esta se aproxima mais ou menos das expectativas traçadas pelo educador em relação ao padrão ideal da aprendizagem do educando.

O juízo de qualidade implica um terceiro elemento que, no entendimento de Luckesi (2005a, p.71), seria a tomada de decisão para compor a definição de avaliação. Essa tomada de decisão, na avaliação da aprendizagem, refere-se a tudo aquilo que se propiciarem ao educando quando sua aprendizagem for satisfatória ou insatisfatória. O educador pode adotar algumas atitudes frente ao fato constatado, que poderão variar de uma mera constatação daquilo que o educando sabe ou não sabe ao planejamento de ações que possam contribuir para a busca de soluções compatíveis para que se efetive a aprendizagem desse educando. Para o autor, se essa decisão frente aos dados obtidos em uma avaliação não for tomada, o ato de avaliar fica incompleto: “se não se tomar uma decisão sobre isso, o ato de avaliar não completou seu ciclo constitutivo” (p.71). E, conseqüentemente, inviabiliza o processo de democratização do ensino, tanto no que se refere à sua expansão quanto à sua qualidade.

Corroborando com essa idéia, Vasconcellos (1998) emite a seguinte opinião:

Do ponto de vista teórico, há hoje um horizonte mais bem delineado para a avaliação da aprendizagem na perspectiva democrática. Do ponto de vista prático também: existem novas propostas práticas, de mediações (embora em menor grau) diferentemente do início dos anos 80, quando havia muita crítica, mas não alternativas (...) (p. 17).

Gama (1993) descreve a avaliação segundo Luckesi, como sendo “um juízo sobre dados relevantes, objetivando uma tomada de decisão, ou seja, a avaliação implica num juízo valorativo que expressa qualidade do objeto, obrigando, conseqüentemente, a um posicionamento efetivo sobre o mesmo” (p.34).

Então, do ponto de vista de Luckesi podemos ressaltar como características marcantes identificadas no processo avaliativo: a realidade a ser avaliada, o juízo de valor qualitativo, a construção de um padrão ideal (referente) e a tomada de decisão.

Para melhor compreender este posicionamento de Luckesi, recorreremos à sua produção, na qual ele defende o seu ponto de vista a respeito do ato avaliativo em geral e, para tanto, diz claramente que: “o ato avaliativo implica dois processos articulados e indissociáveis: *diagnosticar* e *decidir*. Não é possível uma decisão sem um diagnóstico, assim como não faz sentido um diagnóstico, sem uma conseqüente decisão” (LUCKESI, 2005b, p.42).

Ainda nesta perspectiva, ele sustenta a idéia de que o “o ato de diagnosticar é um ato de conhecimento” e que a partir deste, “decisões podem e devem ser tomadas” (LUCKESI, 2005b, p.42-43). Ele esclarece também que, o ato de diagnosticar seria composto por dois elementos (ou duas etapas): constatação e qualificação do objeto e, para melhor compreensão sobre cada um deles ele explicita que:

O primeiro deles é a constatação. Constatar é configurar o estado, forma ou modo de ser de alguma coisa (um objeto, um espaço, um projeto, uma ação, a aprendizagem, uma pessoa...), tendo por base suas propriedades específicas. A constatação produz uma descritiva do objeto do ato de conhecimento. (...) A constatação oferece a “base material” para a *segunda parte do ato de diagnosticar* que é o de qualificar, ou seja, atribuir uma qualidade, positiva ou negativa, ao objeto que está sendo avaliado. (...) Porém, essa qualificação não se dá no vazio. Ela é estabelecida a partir de um determinado padrão, de um determinado critério de qualidade que temos, ou que estabelecemos, para este objeto. (...) O ato de qualificar o objeto da avaliação exige um padrão (ou um critério) de qualificação, pois que esta se dá pela comparação das características descritivas do objeto da avaliação com o critério de qualificação. Se a descritiva for compatível com o critério, a qualidade será positiva; caso contrário, será negativa (LUCKESI, 2005b, p.43-45, grifos do autor).

Após concluir o diagnóstico de um objeto, ainda restaria a tomada de decisão sobre ele, pois para este autor, não basta constatar e qualificar, uma vez o ato de avaliar é dinâmico e requer uma “decisão do que fazer” (p.46). Além do que, o diagnóstico seria só

uma parte do ato avaliativo e, neste sentido, Luckesi (2005b) ainda argumenta que: “sem este ato de decidir, o ato de avaliar não se completa; ele não se realiza plenamente, devido, nessa situação, não subsidiar a melhoria dos resultados buscados” (p.46). Então, de forma sintética, este pesquisador defende a idéia de que:

Avaliar é um ato pelo qual através de uma disposição acolhedora, constatamos e qualificamos alguma coisa (objeto, ação ou pessoa), tendo em vista, de alguma forma, tomar uma decisão sobre ela; no caso de pessoas, junto com elas. (...) O ato de avaliar não é um ato impositivo, mas sim dialógico, amoroso e construtivo (LUCKESI, 2005b, p.47).

Este autor, além de sustentar este conceito geral da avaliação, ele o transpõe também para uma compreensão da avaliação da aprendizagem escolar que, resumidamente diz o seguinte:

Avaliar a aprendizagem escolar implica em estar disponível para acolher nossos educandos no estado em que estejam de sua formação, para, a partir daí, poder auxiliá-los em sua trajetória de estudos e de vida. Para tanto, necessitamos de cuidados com a teoria que orienta nossas práticas educativas, assim como de cuidados específicos com os atos de avaliar que, por si, implicam diagnosticar e renegociar permanentemente o melhor caminho para o desenvolvimento, o melhor caminho para a vida. Por conseguinte, avaliação da aprendizagem escolar não implica a aprovação ou reprovação de educando, mas sim orientação permanente para o seu desenvolvimento, tendo em vista tornar-se o que o seu Ser pede e isso implica em atento não só ao desempenho do educando, mas também às circunstâncias onde se dá a aprendizagem (LUCKESI, 2005b, p.55-56).

A avaliação diagnóstica pode ser utilizada quando se quer verificar como está o processo de construção do conhecimento, se os métodos estão dando resultados efetivos e, a partir destas constatações, são tomadas decisões sobre a continuidade do trabalho docente. O conceito de avaliação, expresso por Luckesi (2005a), deve ser entendido como um processo que contribui para a aprendizagem e o progresso do estudante em consonância com um projeto pedagógico.

Ao assumir uma função diagnóstica, a avaliação precisa estar presente em todos os momentos do processo de ensino-aprendizagem, estabelecendo um processo dinâmico de “ir-e-vir”, servindo dessa forma, como (re) começo do processo ou, ainda, se convertendo num caminho para a transformação da prática pedagógica do professor. Este movimento de “ir-e-vir” supera a mera verificação e mensuração dos resultados. Verificar seria constatar o que ou o quanto o educando aprendeu, ou alcançou, do objetivo proposto. Encerra com a obtenção do dado ou da informação pretendida. Mensurar equivale a medir, a quantificar, a atribuir notas ou conceitos, a praticar o uso da medida e da estatística. Ao avaliar tratam-se os dados, reflete-se sobre as informações obtidas e propõem-se encaminhamentos. Portanto, o

ato de avaliar contempla a verificação e a medida, mas não se encerra nelas. Então, verificar ou medir, por si só, não se constitui avaliação.

Com base nestas considerações, compartilhamos com a proposição de Luckesi (2005a) de que:

o ato de avaliar, por sua constituição mesma, não se destina a um julgamento “definitivo” sobre alguma coisa, pessoa ou situação, pois que não é um ato seletivo. A avaliação se destina ao diagnóstico e, por isso mesmo, à inclusão; destina-se à melhoria do ciclo de vida (p.180).

Frente ao que discorremos sobre as concepções de Luckesi (2005a, p. 66-80) nos parágrafos anteriores, entendemos que a avaliação diagnóstica está a serviço da democratização do ensino e, portanto, compartilhamos com ele, no sentido de que se deve transformar o caráter classificatório da avaliação para o diagnóstico em busca de solução, a fim de que se cumpra o ciclo constitutivo da avaliação. Em outras palavras, a avaliação deverá ser entendida como um indicador de uma situação transitória de aprendizagem em que o educando se encontra, para que o educador possa tomar decisões consistentes sobre qual a maneira mais viável de auxiliá-lo em relação à sua aprendizagem.

Ainda neste contexto, o autor propõe um encaminhamento para a avaliação diagnóstica e argumenta que, dada a importância daquilo que se ensina na escola,

a função da avaliação será possibilitar ao educador condições de compreensão do estágio em que o aluno se encontra, tendo em vista poder trabalhar com ele para que saia do estágio defasado em que se encontra e possa avançar em termos dos conhecimentos necessários. Desse modo, a avaliação não seria tão-somente um instrumento para a aprovação ou reprovação dos alunos, mas sim um instrumento de diagnóstico de sua situação, tendo em vista a definição de encaminhamentos adequados para a sua aprendizagem. Se um aluno está defasado não há que, pura e simplesmente, reprová-lo e mantê-lo nesta situação (LUCKESI, 2005a, p.81).

Dessa forma, entendemos que a avaliação diagnóstica tem como princípio básico, ser um instrumento auxiliar da aprendizagem. Decorre desse princípio básico a articulação de todos os demais componentes da avaliação: a avaliação da atividade, a elaboração dos instrumentos, a análise dos resultados obtidos e o planejamento de novas ações. Uma das funções da avaliação diagnóstica, proposta pelo autor, diz respeito ao fornecimento de dados sobre a situação de desenvolvimento em que se encontra o educando também para este e não apenas para o educador. Esse tipo de avaliação pode servir de instrumento de conscientização do próprio educando que deve ter clareza das metas a serem por ele atingidas em determinado curso, série ou ciclo. Embora munido dos dados sobre a aprendizagem do educando, o educador precisa vislumbrar ações que, além de visar o seu desenvolvimento, sejam significativas também para o educando. Caso este não esteja convencido da necessidade de

que avançar em relação à própria aprendizagem conspira a favor de seu crescimento como ser humano, de nada valerão esforços permanentes planejados e propostos pelo educador. Neste sentido, Luckesi (2005a) esclarece que:

o aluno, por sua vez, poderá estar permanentemente descobrindo em que nível de aprendizagem se encontra, dentro de sua atividade escolar, adquirindo consciência do seu limite e das necessidades de avanço. Além disso, os resultados manifestados por meio dos instrumentos de avaliação poderão auxiliar o aluno num processo de automotivação, na medida em que lhes fornece consciência dos níveis obtidos de aprendizagem (p.83).

Entendemos que seja interessante descrevermos os princípios, segundo Luckesi (2005a), que orientam a adequação que merece ser dada aos instrumentos de avaliação quanto ao seu planejamento técnico, à sua elaboração e execução:

- medir resultados de aprendizagem claramente definidos, que estivessem em harmonia com os objetivos instrucionais;
- medir uma amostra adequada dos resultados de aprendizagem e o conteúdo da matéria incluída na instrução;
- conter os tipos de itens que são mais adequados para medir os resultados de aprendizagem desejados;
- ser planejados para se ajustar aos usos particulares a serem feitos dos resultados;
- ser construídos tão fidedignos quanto possível e, em consequência, ser interpretados com cautela;
- ser utilizados para melhorar a aprendizagem do estudante e do sistema de ensino⁴⁹ (p.83).

Ainda segundo Luckesi (2005a), para que a avaliação tenha função de autocompreensão junto aos alunos seria necessário que ela também apresentasse “o caráter de uma avaliação participativa” (p.84). Participativa no sentido de que,

a conduta segundo a qual o professor, a partir dos instrumentos adequados de avaliação, discute com os alunos o estado de aprendizagem que eles atingiram. O objetivo da participação é professor e alunos chegarem juntos a um entendimento da situação de aprendizagem que, por sua vez está articulado com o processo de ensino (p.84).

A perspectiva de avaliação que se têm discutido está em contraposição à prática tradicional a qual estabelece uma relação de poder em que o diálogo não faz parte do contexto. Este poder fica evidenciado quando o docente destaca, em suas avaliações, somente os pontos indicativos de fragilidades, descompassos, fracassos dos discentes em relação ao que está sendo prescrito por quem tem domínio do ambiente e da situação em que se dá a avaliação. Contrapondo a estas atitudes, nós, educadores, devemos vislumbrar, conforme diz Luckesi (2005a, p.172), uma avaliação como sendo “um ato acolhedor, integrativo, inclusivo”, e que, além disso, educador e educando sejam objetivamente cúmplices.

⁴⁹ Segundo Luckesi (2005a, p.83) estes princípios foram retirados de Norman Grounlund. **Elaboração de testes de aproveitamento escolar**. São Paulo: EPU, 1974, p.1-16.

Ainda neste sentido, devemos implementar uma avaliação da aprendizagem que englobe valores humanos, políticos, sociais, culturais e contextuais para darmos conta de sua complexidade e para que ela não tenha um fim em si mesma. E mais, que esta avaliação seja um processo efetivamente realizado em parceria entre avaliador e avaliado que, juntos, tornem-se aliados na busca e conquista da qualidade educacional.

Verifica-se que, a avaliação da aprendizagem empregada com a função de diagnosticar a situação do aluno e a prática pedagógica do educador possibilitará a tomada de decisões favoráveis à superação de possíveis problemas existentes no âmbito educacional. Assim, ela estará assumindo o papel de instrumento dialético de avanço em busca da transformação, bem como poderá ser o instrumento da identificação de novos rumos a serem seguidos.

Numa direção evolutiva, em busca de uma avaliação menos seletiva, os estudos e trabalhos de Hoffmann (2004a, 2004b, 2005a, 2005b, 2006) revelam que a avaliação mediadora seria uma prática que está por ser delineada, porém já com grande número de defensores, e se constitui num processo a ser construído pelo diálogo, pelo encontro, pelo confronto, por pessoas em processo de humanização.

Hoffmann (2005a) tem defendido uma proposta de avaliação mediadora e se manifestado contrária à importação de modelos da prática avaliativa de outros países para o contexto educacional brasileiro. Neste sentido, a autora diz não acreditar que,

por imposições legais ou administrativas, a ação de avaliar se descaracterize de sua função obstaculante. E, justamente, porque o educador tem sua história e essa história, encaminha fortemente sua trajetória. É necessário, isso sim, oportunizar-lhe a tomada de consciência sobre a contradição existente entre a ação de avaliar e a concepção de avaliação como resultado e como julgamento (HOFFMANN, 2005a, p.16).

De certa forma, a prática avaliativa que exalta o acerto e critica o erro tem sido combatida por alguns estudiosos, inclusive Hoffmann (2004a). Quando se trata da avaliação mediadora ela diz que,

A tentativa no sentido de inverter a hierarquia tradicional onde o acerto é valorizado na escola e o erro punido em todas as circunstâncias e, ao mesmo tempo, de ultrapassar o significado da correção/retificação para o de interpretação da lógica possível do aluno diante da área de conhecimento em questão. E nunca é demais repetir que essa ultrapassagem é o ponto de partida para uma ação avaliativa mediadora (p.89).

A esse respeito, a autora defende uma “reconstrução da prática avaliativa” e, para tanto aponta e defende alguns princípios coerentes a uma ação avaliativa mediadora:

- oportunizar aos alunos muitos momentos de expressar suas idéias;
- oportunizar discussão entre os alunos a partir de situações desencadeadoras;
- realizar várias tarefas individuais, menores e sucessivas, investigando teoricamente, procurando entender razões para as respostas apresentadas pelos estudantes;
- ao invés do certo/errado e da atribuição de pontos, fazer comentários sobre as tarefas dos alunos, auxiliando-os a localizar as dificuldades, oferecendo-lhes oportunidades de descobrirem melhores soluções;
- transformar os registros de avaliação em anotações significativas sobre o acompanhamento dos alunos em seu processo de construção de conhecimento (HOFFMANN, 2004a, p.56).

Nesse sentido, essa autora contempla a importância do significado da avaliação da aprendizagem na contemporaneidade, dizendo que:

uma prática libertadora da avaliação não exige obrigatoriamente uma revolução de métodos e técnicas, mas uma compreensão diferenciada de seu significado, uma consciência crítica de nossas ações. (...) É necessário a tomada de consciência gradual e coletiva em nível de escola de tal forma que ultrapasse os seus muros e transforme-se numa força que influencie a revisão dos significados social e político das exigências (HOFFMANN, 2005a, p.94).

Na perspectiva de Hoffmann (2005a), a temática da avaliação de alunos, deveria implicar numa “tomada de consciência coletiva dos educadores sobre sua prática, desvelando-lhes princípios coercitivos e direcionando a ação avaliativa para o caminho das relações dinâmicas e dialógicas” (p.68). Isso, no sentido de converter os métodos de verificação de erros e acertos em métodos investigativos e, de ter o compromisso de acompanhar o “processo de construção do conhecimento do educando numa postura epistemológica que privilegie o entendimento e não a memorização” (p.68).

Ainda neste contexto, Hoffmann sustenta a sua proposta de avaliação mediadora em contraposição à avaliação classificatória, argumentando que as duas posturas opõem-se naturalmente e as definiram da seguinte forma:

Avaliação classificatória: Corrigir tarefas e provas do aluno para verificar respostas certas e erradas e, com base nessa verificação periódica, tomar decisões quanto ao seu aproveitamento escolar, sua aprovação ou reprovação em cada série ou grau de ensino (prática avaliativa tradicional).

Avaliação mediadora: Analisar teoricamente as várias manifestações dos alunos em situação de aprendizagem (verbais ou escritas, outras produções), para acompanhar as hipóteses que vêm formulando a respeito de determinados assuntos, em diferentes áreas de conhecimento, de forma a exercer uma ação educativa que lhes favoreça a descoberta de melhores soluções ou a reformulação de hipóteses preliminarmente formuladas. Acompanhamento esse que visa ao acesso gradativo do aluno a um saber competente na escola e, portanto, sua promoção a outras séries e graus de ensino (HOFFMANN, 2004a, p.75).

Esta autora encaminha, de fato, da reflexão à ação que pode ser o princípio maior de uma postura avaliativa mediadora e contribui para a construção de uma prática fundamentada em tal princípio. O seu trabalho pode ser considerado como o produto de uma

busca teórica que foi construída para responder as questões levantadas nas discussões, reflexões e relato dos professores em termos de avaliação. As várias situações apresentadas pela autora sugerem transformações no cotidiano das escolas, em relação a avaliação. Mas, segundo ela, devido à complexidade do tema, exige-se tempo, amadurecimento e evolução, porém enobrece toda e qualquer tentativa que visa buscar o verdadeiro sentido em direção a uma educação igualitária e libertadora.

Nesta perspectiva, ela diz que “quaisquer práticas inovadoras desenvolver-se-ão em falso se não alicerçadas por uma reflexão profunda sobre concepções de avaliação/educação” (HOFFMANN, 2005a, p.10). Para tanto, ela procura desvelar o mito da avaliação, desacomodando práticas rotineiras, automatizadas, e as suas perguntas representam um desafio aos educadores, provocando-os a buscar caminhos para contrapor-se ao mito. Assim, essa autora conecta várias preocupações com o sistema de ensino que nos possibilitam dar novos passos rumo a esclarecimentos e propostas concretas sobre avaliação, no contexto global do ensino. Ela ainda desvela os fantasmas da prática tradicional, os alicerces teóricos que nos permitiram a exercer tal prática, bem como desencadeia a tomada de consciência dos educadores sobre o significado da manutenção da avaliação classificatória na construção de uma escola libertadora e, portanto, nos permite firmar conceitos, rever a realidade e estimular a criatividade.

Dentre os equívocos e as contradições estabelecidos no contexto da prática avaliativa, Hoffmann (2005a) aponta a dicotomia entre a educação e a avaliação como um deles, pois

Os educadores percebem a ação de educar e a ação de avaliar como dois momentos distintos e não relacionados. E exercem essas ações de forma diferenciada. [...] a atitude de muitos professores (no) [...] seu cotidiano revela um efetivo acompanhamento do desenvolvimento dos alunos a partir de um relacionamento afetivo e busca de compreensão de suas dificuldades. Ao final de um semestre ou bimestre, entretanto, enfrentam a tarefa de transformar suas observações (significativas e consistentes) em registros anacrônicos, sob a forma de conceitos classificatórios ou listagens de comportamentos estanques (elaborados em Gabinetes de Supervisão e Orientação). Esse professor não compreende, e com toda razão, esse segundo momento como educação. Violenta-se e cumpre a exigência da escola sem perceber que a ação de avaliar se fez presente e de forma efetiva na sua ação educativa. E que o equívoco se encontra nas exigências burocráticas da escola e do sistema (p.15).

Essa dicotomia mencionada pela autora nos remete a uma concepção de que essa observação valiosa, que o educador realiza no dia-a-dia com os seus educandos, pode se transformar em prática de avaliação, ou seja, a avaliação ocorrerá permanentemente no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, os registros feitos pelo educador, de como o

educando aprende ou por que ele não aprende determinados temas são momentos de reflexão e de avaliação da aprendizagem desse processo.

Em contrapartida, se a avaliação da aprendizagem continuar sendo uma prática desarticulada do cotidiano da sala de aula, a serviço de um diagnóstico que só indica o que o aluno não aprendeu, sem que haja uma reflexão sobre isto no sentido de sanar as dificuldades de sua aprendizagem, corre-se o risco de sentenciar esse aluno ao fracasso escolar. Portanto, é de suma importância que seja complementado, pela ação do professor, o processo de construção do conhecimento do aluno.

Neste sentido, Hoffmann (2005a) diz que a postura mediadora está presente na ação avaliativa “justamente, no interstício entre uma etapa de construção de conhecimento do aluno e a etapa possível de produção, por ele, de um saber enriquecido, complementado” (p.57). Ainda nesta perspectiva, a autora diz que “refletir em conjunto com o aluno sobre o objeto do conhecimento, para encaminhar-se à superação, significa desenvolver uma relação dialógica, princípio fundamental da avaliação mediadora” (HOFFMANN, 2004a, p.117).

Não estamos querendo dizer com isso que a avaliação seja uma “varinha de condão”, propulsora de saltos automáticos de um nível de conhecimento a outro. Pelo contrário, há de se considerar todo um contexto de relações que se entrelaçam entre os vários elementos da ação pedagógica em nome da avaliação da aprendizagem, na busca de uma compreensão coletiva dos educadores em nome de uma ação mediadora no processo de aprendizagem. Para que se pratique de fato uma avaliação mediadora, seria necessário negar o caráter de terminalidade, de rompimento, de constatação de erros e acertos para a otimização do ensino que conceba a avaliação diagnóstica e formativa.

Para Hoffmann (2006), uma postura mediadora do professor faz toda a diferença na avaliação formativa, uma vez que a essência desse modelo de avaliação

está no envolvimento do professor com os alunos e na tomada de consciência acerca do seu comprometimento com o progresso deles em termos de aprendizagens – na importância e natureza da intervenção pedagógica. A visão formativa parte do pressuposto de que, sem orientação de alguém que tenha maturidade para tal, sem desafios cognitivos adequados, é altamente improvável que os alunos venham a adquirir da maneira mais significativa possível os conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento, isto é, sem que ocorra o processo de mediação (p.20-21).

Na avaliação formativa, após analisar o processo como um todo, ele pode ser realimentado para corrigir possíveis falhas e atingir objetivos propostos, sempre priorizando os vários momentos ao longo do processo e não apenas o resultado. Em outras palavras, a avaliação formativa tem como propósito informar, durante todo o processo de ensino, ao professor e ao aluno, sobre o rendimento da aprendizagem, bem como identificar as

deficiências organizacionais do ensino, de modo a possibilitar possíveis reformulações e correções dos rumos a respeito das práticas pedagógicas até então utilizadas pela escola e/ou pelo professor. A natureza das ações do professor frente às informações, obtidas através desse modelo de avaliação, deve estar vinculada ao produto (o que o aluno aprendeu; processo realizado) e ao processo (inferências sobre capacidades que o aluno adquiriu).

Portanto, a modalidade de avaliação formativa deve ser considerada como um instrumento de regulação do processo de ensino-aprendizagem que visa à formação do indivíduo que deve ser integrada ao processo de aprendizagem e, por isso, deve ser a forma de acompanhar a evolução do aluno, os objetivos, as atividades de ensino, o plano do professor, a adequação dos conteúdos, o projeto pedagógico etc.

Interrogando-se sobre a possível formatividade da avaliação em relação ao que a pesquisa realmente já estabeleceu e as questões que ainda permanecem abertas, Hadji (2001) possibilita aos professores e aos demais envolvidos com a avaliação escolar que vejam o que significa colocar a avaliação a serviço das aprendizagens e como isso pode ser concretamente feito. Para ele, compreender o que está em jogo na avaliação na escola permite descobrir pistas de ação.

Num contexto escolar, Hadji (2001, p.15) entende que a avaliação tem o objetivo legítimo de contribuir para o êxito do ensino, isto é, ajudar os alunos a construir os saberes e competências e aponta a avaliação formativa como sendo um horizonte lógico de uma prática avaliativa no âmbito escolar. Considera ainda que a avaliação formativa é uma avaliação elucidativa, sendo esta a sua primeira característica; a segunda, seria informar os dois principais atores do processo (professor e aluno) e a sua terceira característica poderia ser a função de regulação (corretiva) voltada para o professor e para o aluno. Dessa forma, Hadji (2001) completa que:

A avaliação formativa implica por parte do professor, flexibilidade e vontade de adaptação, de ajuste. Este é sem dúvida um dos únicos indicativos capazes de fazer com que se reconheça de fora uma avaliação formativa: o aumento da variabilidade didática. Uma avaliação que não é seguida por uma modificação das práticas do professor tem poucas chances de ser formativa! Por outro lado, compreende-se por que se diz freqüentemente que a avaliação formativa é, antes, contínua. [...] A atividade de avaliação desenrola-se, nessas condições, em três etapas. A coleta de informações, referente aos progressos realizados e às dificuldades de aprendizagem encontradas pelo aluno, acrescenta-se uma interpretação dessas informações, com vistas a operar um diagnóstico das eventuais dificuldades, tudo isso levando a uma adaptação das atividades de ensino/aprendizagem – coleta de informação/diagnóstico individualizado/ajuste da ação, assim se apresenta a seqüência formativa (p.21).

A avaliação, nesta concepção, permite que o aluno saiba o que se espera dele para que possa se situar em função disso. Ao desenvolver uma atividade de ensino, o professor deve esclarecer ao aluno os objetivos que este deve atingir e, para isso, o educador deve dotar a avaliação formativa de critérios que, para além do desempenho pretendido, favoreçam a análise da evolução positiva das estruturas e funções do educando. Neste sentido, Hadji (1994) orienta que,

para preparar eficazmente um meio de avaliação formativa será necessário..., possuir um modelo de progressão cognitiva e um quadro de correspondência desempenho/competência que permita apreciar a evolução da competência através das melhorias do desempenho (p.120).

São três os objetivos da avaliação destacados por Hadji (1994): averiguação, diagnóstico e prognóstico. Ele considera que pelo inventário pode-se averiguar se o aluno tem bom domínio das competências e habilidades necessárias para a aprendizagem de um determinado conteúdo. O diagnóstico assume o papel de situar o aluno no seu processo de aprendizagem, identificando suas dificuldades, a fim de lhe permitir a compreensão destas e, em função disso, a capacidade de superá-las. Para tanto, pode-se desenvolver ações que contribuam para a superação das dificuldades, essas ações devem considerar a relação desempenho/competência. O último seria o prognóstico, que teria como função avaliar e orientar o aluno nas escolhas e possíveis caminhos que decida seguir em relação ao seu aprimoramento.

De acordo com o autor, o fato de acreditar que só o aluno é capaz de conhecer os seus processos de evolução, num momento de análise dos conhecimentos já adquiridos, pode fazer da avaliação formadora uma prática deliberadamente pedagógica, centrada sobre os percursos dos alunos, privilegiando a auto-regulação.

Percebe-se que, de fato, a avaliação formativa tem um caráter regulador, pois o seu objetivo permite o ajuste entre a prática educativa, a natureza das dificuldades constatadas e a realidade dos avanços registrados. Ela tende a regular a relação desempenho/competência, necessária para a conquista pelo educando dos objetivos a serem alcançados para que haja aprendizagem.

Saul (1999) defende a idéia de uma à avaliação emancipatória, segundo ela, este tipo de avaliação

caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. Destina-se à avaliação de programas educacionais ou sociais. Ela está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. O compromisso principal desta avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em

uma ação educacional escrevam a sua “própria história” e gerem as suas próprias alternativas de ação (SAUL, 1999, p.61).

Com base na teoria que já descrevemos nos dois subitens (2.1.1 e 2.1.2), percebe-se que, além da evolução, existe uma diversidade de modelos e conceitos da avaliação que ainda coexistem, tornando-se até difícil estabelecer se um conceito pertence ao modelo liberal conservador ou ao modelo progressista, pois muitas vezes apresentam diferenças muito sutis.

Quanto a este aspecto, Perrenoud (1999) exprime seu posicionamento dizendo que isto se deve ao “fato de a avaliação estar ainda entre *duas lógicas*” (p.18). Ou seja, estamos passando por um período de transição em que quase todos os sistemas educativos modernos anunciam a evolução para uma avaliação menos seletiva, deixando aquelas de caráter quantitativo, inseridas nas perspectivas tradicionais de ensino, em direção a uma com função mais formativa (de caráter qualitativo) e mais integrada às novas perspectivas da ação pedagógica cotidiana.

Vale ressaltar que tivemos dificuldade em situar Perrenoud em um dos dois modelos: liberal conservador ou progressista. Isto se deve ao fato de sua teoria apresentar traços ora liberais, como por exemplo, o modo como encaminha a definição de competência e também traços de uma abordagem progressista, apontando para a autonomia do professor e do aluno, embora saibamos que nem sempre fique muito claro o conteúdo político e a direção da autonomia por ele defendida. Mesmo assim, devido aos aspectos da obra do autor que foram adotados neste trabalho, preferimos colocá-lo no grupo dos progressistas, mesmo sabendo dos riscos desta opção.

Também neste sentido, Depresbiteris (2007, p.2) nos esclarece que, atualmente, a avaliação seria “uma espécie de mosaico de conceitos e finalidades”, e evidencia alguns deles: prestar contas, negociação, “empoderamento”, metacognição⁵⁰ e metavaliação. Para ela, prestar contas “diz respeito à responsabilidade dos sistemas educativos de mostrarem, à sociedade, os produtos de seus investimentos em educação”; a negociação “prima pela busca constante dos melhores critérios, indicadores e instrumentos de avaliação em conjunto com os avaliados”; o “empoderamento” “é a capacidade de compartilhar a avaliação com os sujeitos que dela participam na busca do desenvolvimento da autonomia”; e a metavaliação seria a “avaliação da própria avaliação e deve seguir alguns critérios: relevância (a avaliação tem significado para as pessoas que dela participam?), utilidade (a avaliação seria útil para a população à qual se destina?), viabilidade (a avaliação mostra-se viável e prática?), precisão

⁵⁰ Embora a autora não tenha apresentado, neste texto, uma definição de metacognição, ela significa, em geral, a capacidade que o indivíduo desenvolve de pensar o seu próprio pensamento, pensar o seu processo de aprendizagem.

(os instrumentos e critérios permitem resultados confiáveis?) e ética (a avaliação zela por princípios de respeito, de não-coerção, de transparência)?” (p.2).

Ainda neste contexto, Zacharias (2006) também corrobora com o discurso anterior e diz que atualmente, a avaliação apresenta uma espécie de “colcha de retalhos” de conceitos e finalidades e, nos alerta que:

o elemento chave da definição de avaliação implica em julgamento, apreciação, valoração, e qualquer ato que implique em julgar, valorar, implica que quem o pratica tenha uma norma ou padrão que permita atribuir um dos valores possíveis a essa realidade. Ainda que avaliar implique alguma espécie de medição, a avaliação é muito mais ampla que a medição ou a qualificação. A avaliação não é um processo parcial e nem linear. Ainda que se trate de um processo, está inserida em outro muito maior que é o processo ensino-aprendizagem e nem linear porque deve ter reajustes permanentes (p.2).

Entendemos que, todos estes conceitos e concepções sobre a avaliação da aprendizagem têm uma importância histórica considerável no panorama educacional brasileiro, pois elas possuem características que permitem ao educador distanciar, progressivamente, das práticas tradicionais e aproximar mais de uma avaliação numa perspectiva inovadora, crítica e reflexiva, como um ato de inclusão, acolhedor e integrativo. Julgamos que, acima de tudo, a visão que estes autores querem explicitar é de que se crie uma cultura avaliativa, se adote uma mudança de atitude frente à avaliação, que se inclua a postura de avaliação constante, flexível e democrática. Ou seja, que no interior das instituições escolares tentem-se praticar a avaliação da aprendizagem numa perspectiva que se contraponha à prática tradicional e que se busquem a inclusão dos aprendizes, procurando assim, aquilatar coisas, atos, situações, servindo, portanto, como um ato acolhedor e integrativo, conforme nos sugere (LUCKESI, 2005a, p.173).

Este histórico apresentado em linhas gerais ilustra várias gerações centradas na mensuração, descrição e julgamento de valores, bem como inúmeros estudos e pesquisas que têm nos orientado a praticar uma avaliação de caráter qualitativo e que sempre se busque contemplar a negociação, levando em conta que os valores humanos, políticos, sociais, culturais e contextuais não estão isolados, mas constituem todo o contexto da avaliação escolar. O processo avaliativo, até pela sua complexidade, engloba todo o processo de ensino, ou seja, não tem um fim em si mesmo, mas sim um caminho em que educadores e educandos se utilizam para conhecerem seus avanços e impedimentos. Isto tem sido uma tendência dos anos noventa até os dias de hoje, como bem nos aponta Depresbiteris (2007). Nesta perspectiva, contamos com estudos e pesquisas de autores construtivistas e sócio-interacionistas que nos possibilitam a compreensão dos princípios e finalidades que têm, ao

longo dos tempos, norteando a vivência da avaliação no contexto escolar, revelando a sua concepção essencialmente classificatória, seletiva e autoritária. Esses autores vêm realizando críticas à utilização da avaliação apenas como forma de verificação de conhecimentos, dando mais importância ao processo da aprendizagem do que a seus resultados observáveis como no modelo pedagógico anterior. O caráter classificatório foi definido através dos estudos de vários autores brasileiros e estrangeiros, inclusive os que estão nos dando suporte teórico neste trabalho, dentre eles podemos citar: Depresbiteris, Hoffmann, Haydt, Luckesi, Penna Firme, Perrenoud, Sacristán, Saul, Sousa, Vasconcellos. Ao aceitar e priorizar a aprendizagem como um processo de construção do conhecimento, estes autores consideram que o papel da avaliação é o de contribuir positivamente para o processo de ensino-aprendizagem, e não apenas como forma de verificação de conhecimentos. Oposto ao modelo tradicional, o foco dessa produção teórica está no conhecimento do desenvolvimento cognitivo dos alunos e não na elaboração de instrumentos ou estratégias pré-definidas.

Verifica-se que a avaliação para a maioria dos estudiosos e pesquisadores, é uma atividade mais abrangente do que uma simples medida, ela deve ser considerada como um processo que envolve algumas fases de trabalho. Dentre as fases mais citadas pelos estudiosos, podemos mencionar, por exemplo, a determinação prévia dos objetivos de ensino, a seleção dos procedimentos mais adequados em função do que se quer avaliar, o julgamento ou apreciação quanto à desejabilidade do resultado obtido e a comunicação dos resultados eventuais, parciais e finais.

Tavares (2001, p.35-36) destaca alguns pressupostos que devem nortear a avaliação no contexto dos conceitos defendidos por vários estudiosos, inclusive os que citamos neste texto. Dentre eles, o autor menciona aqueles em que a avaliação possui maior consenso e convergência entre os pesquisadores, tais como: a continuidade da avaliação entendida como processo – ela deve estar presente do início ao fim dos trabalhos executados pelos alunos; a avaliação deve estar em conformidade com os objetivos propostos – ela deve ser capaz de detectar comportamentos previstos nos objetivos; a avaliação deve ser ampla – um processo capaz de avaliar comportamentos do domínio afetivo, psicomotor e cognitivo; diversificação na avaliação – proceder à atividade avaliativa por meio de diferentes técnicas e instrumentos para a coleta de dados e evidências. Tavares (2001) também nos esclarece que:

a avaliação deve ser considerada em um contexto que é o educacional e pedagógico e no âmbito específico como a avaliação de indivíduos em situação de aprendizagem que devem ser considerados na sua globalidade como pessoa, ou do ponto de vista da sua dimensão particular de capacidades, competências, produtos e trabalhos (p.36).

Ainda neste contexto, esse autor nos relata que foi possível verificar, nos diferentes conceitos defendidos por alguns estudiosos, a diversidade de ações e atos de avaliação expressos por meio de verbos e entre os mais citados, ele destaca: 1) verificar, no sentido de identificar a presença de conhecimentos, habilidades, competências esperadas; 2) situar, um indivíduo em relação a um nível ou a um alvo; 3) julgar, emitir um juízo de valor.

Entretanto, esse autor nos alerta quanto ao significado do verbo “julgar”, pois ele pode adquirir uma conotação de preço ou valor comercial e, por isso, deve ser analisado com bastante cautela. Quanto a este aspecto, Hadji (1994) diz que:

O valor está naquilo em que uma pessoa é digna de apreço. É também o que faz com que o objeto tenha preço, seja desejável, e possa ser digno de troca. É ainda o que fundamenta a qualidade de um objeto ou de um comportamento particular (por referência a uma norma ideal). E é, finalmente, a medida particular de uma grandeza variável (p.29).

Percebe-se que a noção de valor mescla o quantitativo (medida) com o qualitativo (norma ideal), o real (mundo dos objetos) com o ideal, a ética e o mundo do desejo. Tavares (2001) identificou estes verbos com o intuito de estabelecer quais as reais funções que as ações indicadas nos diferentes conceitos desempenham no processo educativo de forma geral e de maneira mais específica no processo ensino-aprendizagem.

Ao fazermos pequenas incursões sobre os estudos de alguns autores a que recorreremos para fundamentar nosso conceito de avaliação, percebemos que existe um discurso coincidente quanto ao uso da avaliação como instrumento para que educadores e educandos desempenhem suas ações e tarefas com êxito. No entendimento desses autores, a ação de avaliar deve ser um processo constante, presente a todo e qualquer momento em que ações de ensino e aprendizagem estiverem acontecendo. Partindo desse entendimento, temos convicção de que se pode evitar situações constrangedoras como a repetência e a evasão escolar e apostar em uma melhor qualidade do ensino brasileiro. Sabe-se que, atualmente, muitas instituições educacionais têm certificado e não qualificado grande parte do educandos e, portanto, não estão cumprindo o seu papel como instituições a serviço da formação do ser humano e da construção de uma sociedade mais humana, inclusiva e crítica.

Embasados nos estudos dos autores anteriormente citados, tomamos a avaliação da aprendizagem como uma ação indicadora dos problemas que obstruem a efetivação do processo ensino-aprendizagem e encaminhamos para a reflexão os problemas, como uma primeira direção a ser tomada visando a resolução destes. Esse encaminhamento deve ser

delineado também com inovações e mudanças de atitude frente às dificuldades referentes a esse processo.

Ainda merece ser destacado que esta evolução histórica traz consigo muitos aspectos que, se por um lado se completam e se ampliam, por outro, trazem incertezas e contradições. Entender este contexto ajuda a trabalhar melhor com a avaliação da aprendizagem.

2.2 – Avaliação no contexto das reformas políticas educacionais do Brasil a partir da década de setenta do século XX

Desde a institucionalização da prova escrita, no século XIX, Depresbiteris (2005) nos relata que houve muita discussão sobre a possibilidade de se testar programas educacionais em grande escala visando a melhoria no padrão educacional tradicional daquela época. Neste sentido, segundo a autora, discutiu-se sobre os tipos de questões que comporiam tais provas, daí optou-se por utilizar questões mais específicas em busca de padrões mais objetivos e, desde então, avaliar tornou-se um termo empregado em diversos contextos, com diferentes juízos, objetos e significados.

Diante desta diversidade, entendemos que, ao longo do tempo, as diversas alterações quanto às concepções de avaliação da aprendizagem escolar estão revestidas de valores e princípios que se sustentam num projeto educacional e social que vem sendo construído e vivido por todos os segmentos responsáveis pela educação, inclusive o Estado, sendo que a este último cabe a responsabilidade de legislar e orientar o sistema educacional do País, mediante a sistematização de um conjunto de diretrizes e normas. Por isso, a instituição escolar enquanto elemento constitutivo do sistema educacional revela as orientações legais vigentes em sua estrutura administrativa e pedagógica.

Neste contexto, Sousa (1998) nos alerta que, embora a legislação não apresente “no seu texto, explanações quanto aos fundamentos que embasam a determinação do conjunto de normas dela constantes, é possível, pela análise dos seus vários artigos, explicitar a teoria que inspirou e orientou sua elaboração” (p.109).

Nesta perspectiva, a autora nos mostra que isso também é possível ser feito com relação à legislação inerente à avaliação da aprendizagem, ou seja, “explicitar a concepção de avaliação que norteou sua formulação, tendo como marco de referência as reformas de ensino propostas a partir de 1930, por ocasião da criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública” (SOUSA, 1998, p.109). Isso nos possibilita compreender que, num contexto

histórico, as idéias e tendências existentes, em determinada época, podem ter servido de norte para a atual legislação, bem como para a prática atual da avaliação da aprendizagem. Este entendimento nos faz compartilhar com o de Sousa (1998) ao observar que, com o passar dos tempos,

houve alterações quanto à concepção de avaliação subjacente à legislação: inicialmente, consistia em julgar o desempenho do aluno, de forma imparcial e objetiva, a partir do cômputo de acertos e erros apresentados nas questões de provas e exames; posteriormente, a avaliação da aprendizagem como procedimento de julgar o desempenho do aluno passou a se basear em critérios expressos nos objetivos previstos e a ser realizada de forma ampla e contínua (p.109-110).

Embora tenhamos feito menções a épocas e datas anteriores à década de 1970, faremos, neste texto, um recorte temporal, pois foi a partir deste período que as idéias tecnicistas de avaliação tiveram o seu ápice no Brasil. Conforme já relatamos no item anterior deste trabalho, as influências das propostas tecnicistas foram disseminadas neste País entre as décadas de 1960 e 1970 com a Pedagogia Tecnicista e, também começaram a ser duramente criticadas já no final da década de 1970. Corroborando com a nossa decisão para este recorte, Sousa (1998) nos pontua que:

A finalidade da avaliação, expressa até a legislação de 1961, era apenas classificatória, sendo-lhe acrescida, a partir de 1971, a função de retroinformação, visando fornecer dados para o acompanhamento, controle e reformulação das propostas curriculares (p.110).

Frente a esta exposição, entendemos que muitos educadores brasileiros adotam tais práticas avaliativas, devido às várias influências teóricas difundidas neste país e, neste sentido, Sousa (2008) nos informa que:

No Brasil, as teorias e as práticas da avaliação da aprendizagem, bem como em outras áreas da educação, foram bastante influenciadas pelas produções de autores norte-americanos, como também pelo pensamento positivista, e o reflexo disto é visível na legislação concernente ao assunto (Um exemplo claro é a Lei 5692/71 e os decretos-leis e pareceres decorrentes de sua implantação) (p.1).

Quadro 1 - CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO SUBJACENTES À LEGISLAÇÃO DE 1931 AOS DIAS ATUAIS

Períodos	1930 – 1942	1942 – 1961	1961 – 1971	1981
Concepções de avaliação				
O que é avaliação da aprendizagem?	Procedimento de atribuições de notas aos alunos, mediante seu nível de desempenho nas provas e exames.	Procedimento de mensuração, voltado para a representação qualificada do rendimento apresentado pelo aluno em	Procedimento de julgar o aproveitamento do aluno quanto ao seu grau de satisfatoriedade para a série em curso.	Processo de determinar até que ponto foram atingidos os objetivos educacionais.

		exercícios e exames.		
Para que se realiza?	Para classificar e selecionar alunos com condições de prosseguir nos estudos.	Para a classificação do aluno de acordo com o nível de aproveitamento apresentado nas diversas disciplinas, tendo em vista a seleção daqueles em condições de prosseguir ou concluir os estudos.	Para aferir o grau de aproveitamento do aluno, tendo em vista selecionar aqueles em condições de serem promovidos à série imediatamente superior.	Para fornecer dados para orientar a reformulação do planejamento curricular. Para apoiar a decisão quanto à promoção do aluno.
Princípios orientadores	Inflexibilidade Imparcialidade	Objetividade.	Continuidade. Compatibilidade com o trabalho desenvolvido. Compreensão.	Continuidade. Amplitude. Compatibilidade com os objetivos propostos.
É realizada mediante:	Arguição oral. Trabalhos práticos. Provas.	Exercícios. Provas.	Provas. Exames. Outros instrumentos adotados pelo professor.	Instrumentos elaborados pelo professor.
Quem é o responsável?	O professor.	O professor.	O professor..	O professor.

Adaptado (SOUSA, 1998, p.109)

Os argumentos de Sousa (1998) descritos na citação podem ser comprovados nos registros do quadro anterior.

Analisando a teoria que já discorremos sobre as práticas avaliativas, percebemos que, historicamente, houve bastante mudança, na medida em que vêm sendo construídos e desconstruídos conceitos e proposições a respeito da avaliação da aprendizagem, bem como a sua forma autoritária tem controlado diversas gerações de estudantes. Percebemos também que ocorreram mudanças na postura dos educadores, tanto no que se refere aos seus conhecimentos quanto às suas práticas. Estes aspectos, certamente estão reproduzidos nas orientações legais da educação brasileira, conforme nos afirma Sousa (1998):

Constata-se que o que prescreve a legislação reflete as proposições decorrentes da teoria da avaliação e não apresenta, em essência, discrepância com essa teoria. O movimento ocorrido nos estudos teóricos, que, inicialmente, davam ênfase à mensuração por meio de testes e, depois, passam a incluir outros procedimentos visando apreender, com maior amplitude, as aprendizagens ocorridas com os alunos, refletiu-se, também, na legislação educacional sobre avaliação (p.110).

Quadro 2 – A AVALIAÇÃO E AS LEIS N.º. 5.692/71 E N.º. 9.394/96

Artigo 14 da Lei n.º. 5.692/71	Artigo 24, incisos V e VI da LDB n.º. 9.394/96
Art. 14. A verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade.	V – a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: 1. avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos

<p>1° Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida.</p> <p>2° O aluno de aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação mediante estudos de recuperação proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento.</p> <p>3° Ter-se-á como aprovado quanto à assiduidade:</p> <p>a) o aluno de frequência igual ou superior a 75% na respectiva disciplina, na área de estudo ou atividade;</p> <p>b) o aluno de frequência inferior a 75% que tenha tido aproveitamento superior a 80% da escala de notas ou menções adotadas pelo estabelecimento;</p> <p>c) o aluno que não se encontre na hipótese da alínea anterior, mas com frequência igual ou superior, ao mínimo estabelecido em cada sistema de ensino pelo respectivo Conselho de Educação, e que demonstre melhoria de aproveitamento após estudos a título de recuperação.</p> <p>4° Verificadas as necessárias condições, os sistemas de ensino poderão admitir a adoção de critérios que permitam avanços progressivos dos alunos pela conjugação dos elementos de idade e aproveitamento (BRASIL, 1971, grifos nosso).</p>	<p>aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;</p> <p>2. possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;</p> <p>3. possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;</p> <p>4. aproveitamento de estudos concluídos com êxito;</p> <p>5. obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;</p> <p>VI – o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação (BRASIL, 1996, grifos nosso).</p>
---	---

De acordo com o quadro 2 e com o que foi exposto nos parágrafos anteriores, julgamos ser pertinente buscarmos a compreensão do processo avaliativo no contexto das reformas nas políticas educacionais brasileiras, para além dos anos setenta do século XX até os dias de hoje e, para tanto se faz necessário proceder a uma análise das leis nº. 5.692/71 e nº. 9.394/96. Para facilitar a nossa reflexão a respeito dessas duas leis, no que concerne à avaliação da aprendizagem e, para melhor compreensão deste texto, transcrevemos a seguir o artigo 14 da Lei nº. 5.692/71 e o artigo 24, inciso V da LDB nº. 9.394/96, aos quais estaremos nos referindo. Em seguida faremos uma pequena explanação de cada uma delas, bem como traçaremos um paralelo entre ambas.

Neste momento, julgamos importante ressaltar que nenhuma dessas duas leis se reporta, especificamente, à avaliação da aprendizagem em cursos superiores, como é o caso da Licenciatura em Física, porém a literatura tem nos mostrado que este e os demais cursos seguem (ou seguiram) estas mesmas orientações para avaliarem os seus alunos.

Reiterando que, no Brasil o positivismo influenciou as medidas governamentais do início da República e na década de 1970, quando houve a tentativa de implantação da escola tecnicista. No contexto desta época, acentuou-se a influência das propostas tecnicistas, embora sua adoção, pelos professores, e a atuação destes tenha ficado no plano de procedimentos e técnicas, mas não necessariamente em nível de pressupostos teóricos. Apesar

desta constatação, no entendimento de Chaves (2003, p.36), existem evidências de uma propagação intensa do modelo tecnicista de avaliação que, naquela época, esteve a serviço de uma sociedade que buscava resultado e que, por isso mesmo, racionalizava tudo, na expectativa de que não houvesse erros tanto em relação aos objetivos quanto ao percurso.

Ainda de acordo com a mesma autora, no modelo tecnicista, os procedimentos de avaliação eram tidos como neutros, os objetivos preestabelecidos tinham fundamentos no critério de objetividade da ciência, enquanto as modificações presumidas na conduta dos alunos eram produto das técnicas e dos meios empregados. Em conformidade com a concepção de educação subentendida no tecnicismo educacional, o modelo de avaliação proposto, segundo Chaves (2003), não levava em conta que,

ao avaliar, os critérios estabelecidos vão variar de acordo com a postura político-pedagógica de quem o faz (conforme pôde se constatar nas posições de Tyler, Bloom e Gronlund), de acordo com o projeto educativo da escola, da visão de homem que se quer formar e para qual sociedade que embasa esse projeto, o que, enfim, vem comprovar a não neutralidade da avaliação da aprendizagem (p.37).

Segundo Luckesi (2005c), quando a tecnologia educacional chegou ao Brasil, no final dos anos sessenta e início dos anos setenta, período em que ocorria o movimento em torno da Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971,

Vivíamos um momento forte do colonialismo contemporâneo, via os mecanismos socioculturais. A tecnologia educacional trazia uma larga preocupação com a eficácia das ações educacionais. Ela se propunha a produzir resultados “custos-efetivos”. Tendo em vista buscar a efetividade, no seio da tecnologia educacional se pesquisou, se propôs e se exercitou processos avaliativos que garantissem essa eficiência. Então, a avaliação educacional ganhou bastante importância, por um viés efficientizante (p.2).

Neste contexto, foram fixadas as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus⁵¹ com a Lei nº. 5.692/71 e por meio desta, institucionalizou-se no Brasil, o tecnicismo pedagógico com estreitas vinculações com a psicologia comportamentalista⁵².

Com base nas orientações sugeridas por esta lei, como já foi dito, desenvolveram-se muitos instrumentos de avaliação disponíveis e ainda muito utilizados, refletindo assim a concepção mecanicista de avaliação: testes de múltipla escolha e outros instrumentos de verificação quantitativa. Com essa orientação, a escola tradicional ganhou fôlego, priorizando a avaliação dos conteúdos livrescos, bem como ficou configurada a escola tecnicista que dava ênfase aos meios técnicos, ao como fazer.

⁵¹ Atualmente Ensino Médio.

⁵² De acordo com o texto de Hoffmann (2005b, p.33-34), estes vínculos entre o tecnicismo pedagógico e a psicologia comportamentalista foram estabelecidos devido ao apogeu de procedimentos tais como: os testes de QI, as medidas educacionais e a instrução programada dos anos 60 a 70.

O processo de avaliação da aprendizagem, reforçado e utilizado durante os anos de vigência da Lei n.º 5.692/71, destacava a importância das medidas de dimensões ou aspectos quantificáveis, considerando a importância da periodicidade do processo de avaliação e do registro de seus resultados, especialmente nos momentos de terminalidade, como de uma unidade, série, curso. A avaliação tinha, então, uma função de classificação, sempre se referenciando em padrões socialmente aceitáveis, destacando a avaliação como um julgamento de valor, com base em padrões consagrados.

Nas avaliações tradicionais, o instrumento utilizado avaliava apenas uma pequena parcela do conhecimento, geralmente aquele já previamente constituído, exigindo do aluno apenas a capacidade de memorização mecânica para que, quando solicitado, pudesse retransmiti-lo/reproduzi-lo, segundo Arruda (2004). Neste sentido, o educando era visto como um simples retransmissor/reprodutor, e não havia espaço para o desenvolvimento e exposição dos meios pelos quais a aprendizagem pudesse ser construída e adquirida. Ele era mais valorizado por aquilo que lembrava, do que lhe foi transmitido em detrimento daquilo que ele poderia fazer com o que aprendeu. Além de ter sido um método que supervalorizava o conhecimento já constituído em detrimento às formas pelas quais novos conhecimentos pudessem ser gerados, a avaliação tradicional inverteu o verdadeiro sentido de se estar em uma sala de aula.

Para o educando, com a condescendência de alguns professores, uma boa nota final, um elevado conceito, passava a ser o objetivo principal do processo ensino-aprendizagem, deixando em segundo plano o que deveria ser prioridade: a construção do conhecimento. Em uma sociedade capitalista, hierarquicamente constituída, caracterizada por discriminações, seleções e exclusões, uma boa nota era (e ainda é) vista como uma necessidade para que o aluno possa permanecer no "grupo de elite".

Na opinião de Hoffmann (2005b, p.34), aos anos que seguiram as décadas de 1960 a 1970, surgiram inúmeras críticas por parte dos sociólogos quanto aos procedimentos de convicções psicologistas, ao caráter autoritário e de controle da avaliação. Mas, para essa autora foram críticas pelas críticas, sem nem mesmo ter apontado “saída ao professor que continuou (e continua), por todos esses anos, obedecendo aos regimentos das escolas, atendendo a resoluções e decretos e inseguro diante das críticas (pertinentes, sem dúvida) que se faz à avaliação” (HOFFMANN, 2005b, p.34).

A Lei n.º 5.692/71 vigorou no Brasil por mais de duas décadas, período em que a estrutura tecnicista se manteve na educação do país, alicerçada pelos governos militares. Na instituição de ensino, a tendência tecnicista privilegiou as funções de planejar, organizar,

dirigir e controlar, intensificando a burocratização que levou à divisão do trabalho. Dessa forma, os técnicos (supervisores e coordenadores) eram responsáveis pelo planejamento e controle; o diretor da escola era o intermediário entre eles e os professores, e estes foram reduzidos a meros executores. O fato de secundarizar as figuras do docente e do discente, constitui uma inversão que não deveria ocorrer, pois o educador não pode ser comparado “literalmente” a nenhum técnico. Pois além do conhecimento e da técnica, ele deve ter uma visão extremamente aguçada para compreender a natureza humana, uma vez que cabe a ele, professor, conviver e focalizar o educando como o elemento mais importante de todo seu trabalho.

Com o processo de redemocratização do país, também a educação ganhou novos contornos e a década de 1990 representou, assim, um momento importante para educação do Brasil, quando ocorreram mudanças no sentido de compatibilizar o sistema de ensino às propostas e diretrizes, sendo estas pautadas pelos ditames da globalização neoliberal. Neste contexto, a educação brasileira fora alvo de políticas educacionais que motivaram muitos debates e inúmeras produções sobre algumas temáticas inerentes as leis que entrara em vigor naquela época, nos explica Vasconcellos (1998). Neste sentido, o autor considera o contexto da LDB nº. 9.394/96 como o maior exemplo evidenciado no âmbito dos debates, além das orientações para a avaliação fornecida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), pelo Exame Nacional de Cursos (ENC-Provão)⁵³ que foi substituído pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE)⁵⁴ e também por outros sistemas de avaliação do rendimento escolar dos demais níveis de ensino promovidos pelo Estado.

Ainda no contexto das reformas nas políticas educacionais, em 20 de dezembro de 1996 foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Lei nº. 9.394/96 que, segundo Luckesi (2005c, p.8), “abriu as portas para as práticas de avaliação na escola, nos seus diversos graus, porém, importa que as estruturas administrativas escolares se flexibilizem para que a lei possa ter vida; caso contrário, será letra morta”. Apesar desse alerta do autor, julgamos que essa legislação educacional trouxe alguns avanços, ainda que pequenos: inovou em relação à anterior (Lei nº. 5.692/71), visto que a frequência e a avaliação do rendimento escolar passaram a ser tratadas em planos distintos.

⁵³ O Exame Nacional de Cursos (ENC-Provão) foi um exame aplicado aos formandos, no período de 1996 a 2003, com o objetivo de avaliar os cursos de graduação da Educação Superior, no que tange aos resultados do processo de ensino-aprendizagem.

⁵⁴ O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), que integra o [Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior \(SINAES\)](#), tem o objetivo de aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências.

Em nosso entendimento, o fato da assiduidade e da avaliação terem sido tratadas no mesmo plano foi uma orientação equivocada da Lei nº. 5.692/71, pois a abordagem inerente à assiduidade (3º item, alínea b), apenas veio fortalecer e focalizar o aspecto quantitativo da avaliação, contrariando o 1º item que, já nesta lei, estabelecia uma preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Quanto aos significados dos aspectos qualitativos e da prevalência destes sobre os quantitativos, julgamos pouco claro nos textos de ambas as leis, além de ter deixado lacunas para a instituição escolar ou sistema de ensino decidir o que seria qualitativo e o que seria quantitativo. De acordo com o trabalho de Maciel (2003), em cumprimento à exigência das escolas de que a nota sempre teve que ser dada existiram (e ainda existem) professores que tentam separar esses dois aspectos gerando “dois tipos de avaliação com pontuações diferentes” (p.63), surgindo assim, a dificuldade dos professores: quantificar o qualitativo.

Nesta mesma perspectiva, Hoffmann (2005b, p. 40-41) pontua que a dificuldade quanto ao entendimento das determinações legais, tanto da Lei nº. 5.692/71 quanto da LDB nº. 9.394/96 a respeito da expressão “aspectos qualitativos” seria devido às inúmeras interpretações feitas pelos professores. Para que os educadores não incorram em erros interpretativos deste termo, esta mesma autora destaca dois aspectos importantes: no primeiro, ela diz que “qualitativo não é sinônimo de afetivo ou atitudinal, ou seja, analisar aspectos qualitativos do desempenho do aluno não significa analisar suas atitudes e comportamentos na escola” (p.41). Quanto à análise de atitudes e comportamentos do educando, “como um ‘domínio afetivo’ diferenciado do ‘domínio cognitivo’ e do ‘domínio psicomotor’ é reflexo das influências teóricas” (p.41) de Bloom da década de 1970. Essa teoria recomendava que, esses três domínios deveriam ser avaliados de forma associada em relação ao aluno, e não dissociadamente como tem ocorrido e, portanto cometem-se “muitos equívocos decorrentes de uma análise fragmentada” a respeito do desenvolvimento do educando, diz Hoffmann (2005b, p.41). Dentre as várias interpretações feitas pelos professores, a respeito do que a lei sempre estabeleceu, esta autora reforça que,

encontra-se, justamente, a consideração de que a expressão “aspectos qualitativos da aprendizagem do aluno”, já presente na Lei 5692, refere-se à avaliação do domínio afetivo e, por decorrência, o entendimento da expressão “aspectos quantitativos” como referente ao domínio cognitivo, restrito à contagem de pontos obtidos pelos alunos em testes e provas (HOFFMANN, 2005b, p.41).

No segundo aspecto, Hoffmann (2005b) enfoca que, com base nos três domínios apontados por Bloom, a teoria construtivista e sócio-interacionista questiona a análise do desenvolvimento do aluno. Segundo ela,

Isto porque não se compreende o desenvolvimento moral desvinculado do desenvolvimento intelectual, ou do desenvolvimento motor de um indivíduo. [...] Uma análise qualitativa do desempenho do estudante refere-se também à compreensão dos seus interesses e atitudes, à observação do seu desenvolvimento intelectual, e do seu desenvolvimento físico e motor. O desenvolvimento global do aluno só poderá ser analisado qualitativamente, no sentido da observação do seu desempenho em todas as áreas (p.42).

Portanto, neste sentido, Hoffmann (2005b, p.42) entende que o importante seria entender-se o aspecto qualitativo “como descritivo, para além do classificatório, numérico ou comparativo”.

A despeito de alguns equívocos interpretativos na atual LDB, por parte dos educadores, de acordo com Maciel (2003, p.30), seria possível perceber que, em muitas instituições escolares têm-se orientado para mudanças na prática avaliativa sugerindo-se que *avaliem o aluno como um todo* e que haja “prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos” (BRASIL, 1996). Entretanto, segundo esse autor, não se tem modificado a forma de conduzir esse processo via avaliação, nem as condições de trabalho para que se possibilite aos professores melhorar suas intervenções pedagógicas, dissimulando mais ainda o processo seletivo produzido pela escola.

Retomando nossa reflexão a respeito dos ditames das legislações educacionais brasileiras, no que concerne à avaliação da aprendizagem, também de acordo com a opinião de Hoffmann (2005b, p.35-38), o texto da LDB nº 9.394/96 em pouco alterou o da Lei nº. 5.692/71 em relação à “verificação do rendimento escolar”. Para discorrer sobre os seus entendimentos, a autora faz os seguintes questionamentos:

Outras alternativas de promoção dos alunos para além da seriação, como a possibilidade de ciclos, grupos não-seriados? **Uma avaliação contínua e cumulativa, a prevalência da análise dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos do desempenho do aluno**, bem como a preferência aos estudos de recuperação paralelos ao período letivo? Em que termos esses e outros aspectos da lei podem ser considerados novidade nos meios educacionais do país? (HOFFMANN, 2005b, p.35-36, grifos nossos).

Embora tenhamos citado estas três questões propostas pela autora, estamos dando maior ênfase, neste texto, à questão da avaliação da aprendizagem e, neste sentido ela entende que a Lei nº. 5.692/71, dentre outros aspectos,

já se referia a uma avaliação formativa e à prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, e a análise do desempenho global do estudante através do acompanhamento contínuo, aspectos esses que parecem surpreender algumas escolas. O fato, sem dúvida, é que se a nova LDB causa inquietação em relação à **avaliação devido ao seu caráter de acompanhamento contínuo, é porque tais pressupostos nunca foram compreendidos ou seguidos pela grande maioria dos professores desde a antiga lei** (HOFFMANN, 2005b, p.36, grifos nossos).

Para esclarecer este discurso, a autora salienta que os teóricos em avaliação denunciam, desde a década de 1970, os “processos classificatórios, que visam à obtenção de resultados terminais, quantitativos, desprovidos do significado de acompanhamento do processo de aprendizagem do estudante” (p.36). Hoffmann (2005b, p.36-37), ainda elucida que as expressões “avaliação formativa” e “recuperação preventiva” originaram-se, respectivamente, das teorias de Michael Scriven e Stufflebeam admitidas, no Brasil, também nesta época e trouxeram os seguintes significados: avaliação formativa diz respeito ao “acompanhamento do processo avaliativo através de etapas parciais, que iriam formando o conjunto dos dados a serem analisados” (HOFFMANN, 2005b, p.36) e a recuperação preventiva refere-se “à retomada parcial e gradativa das dificuldades dos alunos ao longo do processo de aprendizagem, prevenindo as dificuldades mais sérias, e complementadas por uma recuperação final, terapêutica, das dificuldades que permanecessem.” (HOFFMANN, 2005b, p.36).

Esta mesma autora menciona ainda que outros teóricos, ao longo das últimas décadas, também têm contribuído com a evolução da teoria em avaliação, gradativamente eles vêm criticando o seu aspecto

tecnicista, de mensuração e classificação, buscando-se, principalmente, alertar sobre o seu intrínseco significado ativo, ou seja, de tomada de decisão. Caráter ativo, no sentido de conceber a avaliação enquanto ação-reflexão-ação, em contraponto ao caráter passivo, de julgamento de dados pelo avaliador, pressupondo objetividade e não-envolvimento e sem encaminhamentos ou sugestões de melhorias sobre o objeto da avaliação (HOFFMANN, 2005b, p.37).

Ainda neste sentido, a autora cita o especialista norte-americano, Popham que, em 1977 nos chamou a atenção para “o sentido dinâmico da avaliação, ao afirmar que cabe aos pesquisadores descobrir o mundo (coletar dados, constatar resultados), mas cabe aos avaliadores torná-lo melhor” (HOFFMANN, 2005b, p.37). Dentre outros teóricos brasileiros, a autora menciona Luckesi que, desde a década de 1980 tem contribuído para a reflexão no que diz respeito ao sentido da avaliação e, neste contexto “diz esse educador que não existe avaliação sem ação, a não ser por exercício de nominalismo: avaliar é ver, julgar e agir, num ciclo ininterrupto” (HOFFMANN, 2005b, p.37).

Entendemos que, com esse discurso, Hoffmann quis nos mostrar que a atual legislação educacional – LDB nº. 9.394/96 –, apesar da significativa evolução da teoria sobre a avaliação, em que os teóricos sugerem uma avaliação qualitativa, formativa, e a escola continua exigindo uma nota, pouco inovou em relação à anterior – lei nº. 5.692/71 –,

relativamente a este assunto. Entretanto, ela julga que o que realmente existe de novo em termos de práticas avaliativas nos ditames da atual LDB, certamente seria o que ela exige e

impõe aos sistemas públicos e particulares de ensino de efetivarem um processo avaliativo contínuo e qualitativo, mediador, em escolas e universidades diante dos índices assustadores de evasão e reprovação e denúncias de decisões arbitrárias e ilógicas na avaliação dos estudantes em todos os níveis (HOFFMANN, 2005b, p.37).

Ainda nesta linha de pensamento, a autora nos revela que, apesar do alerta de vários teóricos e, de certa forma, contemplado na atual legislação sobre o aspecto de “acompanhamento contínuo da avaliação do desempenho dos alunos, tal concepção permanece inédita em muitas instituições” (HOFFMANN, 2005b, p.37). Ou seja, apesar de a literatura e as leis pertinentes apontarem no sentido de que a construção do conhecimento pelo educando acontece de forma dinâmica e avança gradualmente, não havendo início, meio ou fim neste processo, a autora acrescenta que:

Não há efetivamente o acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos e muito menos com o significado de prevenir as dificuldades, observando-os, refletindo sobre a natureza das suas manifestações, replanejando e tomando decisões de caráter pedagógico com base nos resultados dos testes e tarefas realizadas (HOFFMANN, 2005b p.37-38).

Com base no que já descrevemos até aqui a respeito de teorias e críticas, sobre a avaliação da aprendizagem, que, de certa forma, influenciaram a Lei nº. 5.692/71 e a LDB nº. 9.394/96 podemos concluir que, no período de vinte e cinco anos da vigência de uma legislação para a outra, houve, realmente, poucos avanços. Neste sentido, entendemos que podemos resumi-los em quatro itens, assim:

- i – O 1º inciso da Lei 5.692/71 e o item 1 da LDB 9.394/96 recomendaram a “prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos” e, de um para o outro, acrescentou-se os termos “contínua e cumulativa” e omitiu-se a expressão “a ser expressa em notas ou menções”. Ou seja, na atual legislação prevê-se que haja avaliação “contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos e quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (BRASIL, 1996).
- ii – O 2º inciso da Lei 5.692/71 e o item 5 da LDB 9.394/96 dizem respeito à obrigatoriedade da recuperação e, praticamente, manteve-se o mesmo texto, porém, na atual LDB, veio reforçado com a expressão “de preferência paralelos ao período letivo”. Ou melhor, o novo texto diz da “obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência

paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos” (BRASIL, 1996).

iii – O 3º inciso da Lei 5.692/71 e o inciso VI da LDB 9.394/96 orientaram sobre a assiduidade do aluno e, aqui percebemos um maior avanço, pois na atual legislação a avaliação e a questão da frequência são tratadas em patamares distintos, conforme já dissemos, anteriormente, neste trabalho. Portanto, o texto atual diz que “o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação” (BRASIL, 1996).

iv – O 4º inciso da Lei 5.692/71 e os itens 2, 3 e 4 da LDB 9.394/96 determinaram as possibilidades de avanço progressivo do aluno. Entendemos que, estes três itens vieram, respectivamente, esclarecer melhor o texto anterior, ou seja, a atual legislação diz que a verificação do rendimento escolar observará a “possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado; aproveitamento de estudos concluídos com êxito” (BRASIL, 1996).

De forma resumida, tem-se no item (i) descrito a resposta oficial do que seria avaliar. Nessa perspectiva, o nosso entendimento seria de que a avaliação pudesse ser uma orientação básica que se apresentasse como uma prática de acompanhamento da aprendizagem por parte do professor. Pois, ao assumir essa conotação, a avaliação poderia contribuir para o progresso dos alunos porque possibilitaria ao professor analisar seus sucessos ou os aspectos em que eles necessitam de estímulo e orientação para continuar o processo de construção do conhecimento. Finalmente, há de se considerar a concepção qualitativa da avaliação. Observamos que esta proposta de avaliação qualitativa surgiu com a Lei nº. 5.672/71 com base na necessidade de uma revisão e ultrapassagem das premissas epistemológicas até então vigentes.

Observando o discurso oficial, percebemos que não houve um foco direcionado para o objeto de análise da avaliação, pois ele enfatizou o processo de aprendizagem. Notamos também que não se deu importância ao processo pontual da avaliação, do exame, pois ao mencionar a avaliação contínua, significa dizer que o nível de conhecimento do educando deve ser observado continuamente, ou seja, o educando não deverá ser submetido no final do período (bimestre, semestre ou ano) a um único exame ou prova como condição final de avaliação.

Outra ênfase importante dada no texto oficial sobre avaliação seria a questão da cumulatividade, a qual nos remete a uma interpretação de que houve uma tendência de ruptura com o discurso que garantia as famosas médias aritméticas. Essas médias originavam a nota final do período compondo os dados quantitativos, os quais caracterizavam o processo como classificatório e excludente. Entretanto, como houve alteração no sistema de referência, fez-se necessário alterar o objeto de avaliação, uma vez que o texto continua evidenciando a qualidade, reforçando que, aquilo que o aluno aprende deverá ser mais valorizado do que a simples geração de estatística.

Entendemos que a política pedagógica proposta pela LDB nº. 9.394/96 veio facilitar um novo redimensionamento dos diversos aspectos da ação educativa, além dos aspectos mencionados, criou também a recuperação paralela. Quanto à sugestão da lei de se priorizar os estudos de recuperação paralelos ao período letivo, Hoffmann (2005b, p. 45 – 46) nos chama a atenção para o fato de que “o qualitativo e o preventivo não sobrevivem dissociados” (p.45). Ou seja, o educador só poderá atuar preventivamente, por meio da recuperação paralela, com base no conhecimento das dificuldades específicas e individuais de cada um dos seus alunos e, portanto,

A análise qualitativa dos testes e tarefas é que fornece ao professor subsídios para o replanejamento didático e ao aluno orientações de reforço e complementação. De tal forma que estaremos falando de recuperação paralela e de uma proposta de avaliação mediadora como teoricamente equivalentes se compreendidas em sua finalidade essencial (HOFFMANN, 2005b, p.45).

Essa autora ainda deixa claro que a recuperação paralela é preventiva e não terapêutica⁵⁵. Ou seja, o professor deve estar sempre atento às dificuldades e aos avanços de seus alunos durante o processo de ensino-aprendizagem, para intervir sempre que necessário e não somente no final do período, quando o “mal” já estiver estabelecido e, talvez, tarde demais. Neste contexto, Hoffmann (2005b) critica o que vem ocorrendo nas escolas brasileiras e esclarece que:

As práticas de recuperação de nossas escolas não se caracterizam, normalmente, como paralelas ou preventivas, mas terapêuticas, porque são procedimentos pedagógicos adotados em termos de soluções de crise, de dificuldades acumuladas pelos alunos e observadas em provas finais e/ou ao final de bimestres e anos letivos, devido à concepção de avaliação classificatória ainda vigente (p.46).

Ainda julgamos importante destacar que a LDB não orienta, em seu texto, que se eliminem os estudos de recuperação terapêutica, como tem sido a compreensão por parte de

⁵⁵ Utilizamos o termo “terapêutica” como procedimento para restabelecer uma situação indesejável, de curar um mal estabelecido.

muitas instituições, “mas que se previnam as dificuldades dos alunos ao longo do processo, ao invés de apenas tentar ‘remediá-las’ ao final”, diz Hoffman (2005b, p.46-47).

Com base nos novos princípios educativos introduzidos pela LDB, pressupõe-se que exista a possibilidade de que a função da escola tenda a se modificar e, igualmente a prática pedagógica passe a considerar o educador e o educando como parceiros no processo ensino-aprendizagem.

A pequena incursão histórica apresentada nos mostra que, ao perpassarmos por inúmeras gerações centradas na mensuração, descrição e julgamento de valores, temos convicção de que, aos poucos, estamos avançando e perseguindo um caminho em busca de uma prática avaliativa que contemple tanto as sugestões da legislação atual quanto às tendências propostas por estudiosos e pesquisadores. Temos a expectativa também, de que educadores e educandos utilizem a avaliação da aprendizagem para ter noção de seus avanços e dificuldades e assim, ela estaria sendo empregada para potencializar o processo de aprendizagem. Uma vez que seria possível pensar no uso da avaliação, como um instrumento que, se utilizado adequadamente, poderia reforçar as possibilidades de aprender e de ampliar as condições do aluno de descobrir e desenvolver suas próprias potencialidades.

Nesta perspectiva e no entendimento de Chaves (2003),

Manifesta-se um movimento contraditório, uma vez que a avaliação – articulada com a prática pedagógica – coloca a possibilidade de conservação, de reprodução ou de transformação, simultaneamente, pois ao mesmo tempo em que pode servir para homogeneizar pensamentos e condutas, pode, por outro lado, contribuir para o desenvolvimento de novas e outras idéias, originais e criativas, inaugurando espaços e condições de resistência e superação, colocando-se como uma possível mediação no processo de substituição da lógica da exclusão pela lógica da inclusão, por meio do seu uso como recurso para melhoria da aprendizagem e da própria atuação do professor (p.45).

Após discorrer sobre o processo histórico da avaliação, comprovamos uma ampliação de seu foco. Inicialmente, o objeto avaliado parte do indivíduo ou de determinada capacidade deste, passando por objetivos específicos, indo para a abrangência de um programa, uma instituição, uma determinada política pública e até um governo. Em seguida, também foi possível observar a evolução do processo de avaliação em si, que se iniciou como estudo, investigação ou pesquisa científica, incorporando mais tarde o foco do empreendimento como uma decisão política e coletiva de uma instituição que se auto-avalia.

Outros elementos também se fizeram presentes, como o compartilhamento de diferentes percepções e a negociação, trazendo para o processo da avaliação um lado sociopolítico, mostrando o aspecto de envolvimento de quem avalia. A dimensão do processo

de avaliação agrega a busca e a construção de significados e sentidos, tanto para as pessoas quanto para as instituições e para a sociedade.

2.3 – As diversas perspectivas da avaliação no contexto atual

Neste capítulo já apresentamos uma diversidade de conceitos e funções sobre avaliação que tem influenciado as práticas avaliativas desenvolvidas atualmente no âmbito das salas de aula das instituições escolares brasileiras. Dentro desta pluralidade, procuramos apresentar diferentes abordagens e opiniões de alguns estudiosos e teóricos desse tema na contemporaneidade, uma vez que a estruturação conceitual que vem sustentando o desenvolvimento desta investigação foi feita mediante a análise da produção especializada nessa temática. Esta produção tem construído uma teoria de avaliação que nos possibilita não só entender a prática avaliativa, que se vivencia no cotidiano escolar, mas também encontrar caminhos que contemplem os desafios e questionamentos levantados neste trabalho.

Levando em conta que a sociedade do século XXI vem demandando dos educadores e dos educandos que acompanhem a evolução do conhecimento, que se preparem adequadamente para resolver problemas, educacionais ou não, cada vez mais desafiadores é que compartilhamos com o discurso de Maciel (2003):

As tendências educativas atuais apontam para uma avaliação qualitativa que exige uma avaliação formativa. A primeira se processa no sentido de mudanças qualitativas não só no aluno, com relação a sua aprendizagem, mas também no professor, com relação à sua prática pedagógica. Ela prevê uma transformação integral do aluno, e serve para o professor acompanhar esta transformação, redirecionando-a quando preciso, durante o processo de ensino-aprendizagem (p.72).

A partir dos anos de 1990, Alvarenga e Mezaroba (1999) ressaltam que é possível encontrarmos idéias avaliativas de caracteres qualitativos mais progressistas. Neste sentido, deram destaque à avaliação emancipatória, caracterizada na perspectiva de Saul (1991); a visão sociológica, estudada por Lüdke e Mediano (1992); a mediadora, na ótica construtivista de aprendizagem defendida por Hoffmann (1995) e a abordagem diagnóstica e inclusiva, proposta por Luckesi (1996), como um “ato amoroso”.

Mas, Hoffmann (2005a) nos alerta que, embora o enfoque comportamentalista da avaliação defendido por Tyler tenha sido seriamente criticado por outros teóricos em avaliação,

o que se percebe é que essas críticas e os modelos contemporâneos não foram decisivos para a derrubada dessa concepção, sedimentada fortemente na ação das escolas e universidades, em documentos de órgãos oficiais da educação, em publicações na área da avaliação (p.34).

Percebe-se que, atualmente, os estudos dedicam-se a debater questões concernentes aos princípios científicos da avaliação da qualidade do ensino, que acabam por delinear características de um novo modelo de avaliação apresentado como desejável. De acordo com Barreto (2005, p.8), as características apresentadas são bastante convergentes, indicando um consenso na área. Elas passam pela defesa de uma abordagem historicamente situada, que tem levado em conta não apenas a dimensão cognitiva do aluno, mas a sua vida social e afetiva, seus valores, motivações e até mesmo a sua própria história de vida.

Deste modo, o debate teórico inerente à natureza da avaliação tem se demonstrado eminentemente dialógico e dialético, indicando para uma avaliação voltada para a transformação, tanto no plano pessoal como no social. O referencial de avaliação tem apontado um caráter contínuo, que supõe trocas constantes entre o avaliador e o avaliado. As mudanças em relação ao indivíduo apontam na direção da autonomia e, em relação ao social, na direção de uma ordenação democrática e, portanto, mais justa da sociedade. Neste sentido, Barreto (2005) diz que:

o eixo da avaliação deixa de girar exclusivamente em torno do aluno e da preocupação técnica de medir o seu rendimento e passa a centrar as atenções em torno das condições em que é oferecido o ensino, da formação do professor e de suas condições de trabalho, do currículo, da cultura e organização da escola e da postura de seus dirigentes e demais agentes educacionais (p.8).

Ainda para Barreto (2005), essa mudança de enfoque teórico, que explora, sobretudo, as relações intermediárias entre as análises macro-estruturais e as abordagens micro, vem possibilitando aos poucos superação da avaliação tradicional⁵⁶, na visão de alguns estudiosos. Percebe-se que, na contemporaneidade a área da avaliação tem ganhado um novo panorama, tem incorporado reflexões não só sobre o produto, mas sobre o processo avaliativo, o aluno, o professor, a cultura organizacional.

No entendimento de Barreto et al (2001, p.18), o paradigma emergente da avaliação tem apontado na direção de uma avaliação emancipatória. Essa perspectiva tem envolvido a grande maioria das definições de avaliação na contemporaneidade, dizem as autoras.

⁵⁶ De acordo com a literatura, podemos apontar dois modelos de avaliação de desempenho de alunos. Sendo o primeiro, chamado tradicional ou classificatório, cuja ênfase está no produto da avaliação, nos instrumentos, nas notas. Avaliar nessa perspectiva é prestar exame. O segundo modelo, conhecido como democrático ou comprometido com a realidade, ou seja, o foco do processo avaliativo é o aluno e seu processo de aprendizagem.

Perrenoud (1999) realça a complexidade do fenômeno da avaliação, segundo o qual não existe avaliação sem relação social e sem comunicação interpessoal, ou seja, “dizer que a avaliação se inscreve em uma relação social é uma maneira de dizer que não se pode abstrair os vínculos que existem entre o avaliador e o avaliado e, através deles, entre seus respectivos grupos de pertencimento” (p.57).

Percebe-se por meio do discurso dos autores citados nos textos que compõem este capítulo, que, na atualidade, ao se trabalhar uma avaliação nas perspectivas democrática, emancipadora, mediadora, dialógica, crítica libertadora é necessário uma aproximação com a produção teórica das ciências da educação. Para Hoffmann (2004a, p. 46) “ultrapassar posturas convencionais na avaliação de desempenho dos alunos exige um aprofundamento em questões de aprendizagem e o domínio da área de conhecimento das diferentes disciplinas”.

Conforme discorreremos nos itens anteriores deste capítulo, nossa expectativa seria de que a avaliação, mesmo que lentamente, continuasse evoluindo da mensuração, medida, observação e descrição da realidade para a análise crítica com julgamento de valor ético-político-social pactuado entre os envolvidos. Junto com a evolução do objeto e do processo, também as funções e o uso da avaliação se ampliaram. Historicamente percebemos que, no início produzia uma informação, revelava a identificação de uma característica, mais tarde passou a servir para a tomada de decisão coletiva e para a prestação de contas à sociedade. Neste sentido, os resultados da avaliação passam a interessar não só aos avaliadores, mas a outros agentes sociais.

Atualmente, a despeito dos avanços, ainda constata-se a coexistência de vários modelos e tendências de avaliação da aprendizagem nas escolas brasileiras. Temos por exemplo, a avaliação tradicional que enfatiza a verificação, apuração e interpretação dos resultados obtidos; a avaliação por objetivos comportamentais que verifica, apura e interpreta as transformações comportamentais do aluno mediante o conteúdo ensinado; e a avaliação qualitativa que valoriza e inclui as funções diagnósticas e formativas.

Ainda hoje existe embate entre a utilização de métodos quantitativos ou qualitativos, colocando em jogo a real destinação da avaliação, caracterizando-se dessa forma uma questão filosófica. Embora haja algum avanço, entendemos que a avaliação ainda estaria sendo utilizada como instrumento de controle social, pois estamos vivendo numa globalização e sujeitos a um projeto neoliberal que aumenta a concentração de riqueza entre os países e classes e acentua o processo de seleção e de exclusão exercitado pela maioria daqueles que ocupam o poder.

Entretanto, acreditamos em possíveis mudanças nas práticas avaliativas, no sentido de que os docentes denominados “técnicos” aceitem e utilizem as novas e diferenciadas perspectivas pedagógicas, para que, finalmente, a avaliação deixe de priorizar só os aspectos quantitativos e ceda lugar aos aspectos qualitativos, levando em consideração as características de cada aluno e estabelecendo parâmetros que propiciem a verdadeira cidadania. Neste sentido, Perrenoud (1999) nos alerta que:

Nos sistemas educativos, há uma *distância* significativa entre o discurso modernista, entremado de ciências da educação e de novas pedagogias, e as preocupações prioritárias da maioria dos professores e dos responsáveis escolares. Raros são os que se opõem resoluta e abertamente a uma pedagogia diferenciada ou a uma avaliação formativa. Todavia, só há adesão com a condição de que essas sejam efetivadas “acima do mercado”, sem comprometer nenhuma das funções tradicionais da avaliação, sem tocar na estrutura escolar, sem transtornar os hábitos dos pais, sem exigir novas qualificações dos professores. [...] Mas dia, menos dia, os sistemas educativos estarão encurralados: ou continuarão presos ao passado, fazendo um discurso de vanguarda; ou transporão o obstáculo e orientar-se-ão para um futuro em que as hierarquias de excelência serão menos importantes do que as competências reais de maior número (p.17, grifos do autor).

Ainda nesta perspectiva, Perrenoud (1999) explicita que “quase todos os sistemas educativos modernos *declaram* avançar para uma avaliação menos seletiva, menos precoce, mais formativa, mais integrada à ação pedagógica cotidiana” (p.18, grifos do autor), porém estas intenções são recentes, segundo o autor, elas datam de meados dos anos de 1970 a 1980 e, portanto estamos vivendo um período de transição e esta evolução está apenas começando. Contudo, verificamos que historicamente, a avaliação da aprendizagem tem desempenhado um papel muito importante no meio educacional e que, por conseguinte, tem sido alvo de grandes debates e estudos no meio acadêmico. Ainda segundo Perrenoud (1999),

Os governos e os profissionais da educação permanecem, com muita frequência, paralisados pela crise econômica, pela fragilidade das maiorias no poder, pelas contradições internas das burocracias escolares, pelos conservadorismos de todo tipo e por tudo que mantém uma distância entre os ideais declarados e a realidade dos sistemas educativos (p.17-18).

O que nos leva a entender que, na realidade, essa evolução tem sido bastante complexa, mas não impossível. Entretanto, a despeito do nosso otimismo, seria temeroso prevermos um futuro muito próspero para as práticas avaliativas, como bem diz Perrenoud (1999, p.17).

Um dos problemas pontuais da avaliação é que, de instrumento de coleta de evidências para análise do processo ensino-aprendizagem, tornaram-na um instrumento de dominação, de controle, de seleção social, de exclusão, de repressão, adquirindo inclusive um caráter vingativo: de “acerto de contas”. Por exemplo, existe situação em que o professor

discorre sobre um assunto, o qual não tem significado momentâneo para os alunos e, conseqüentemente, eles conversam, ficam dispersos e desatentos. Diante desse panorama, muitas vezes o professor, num ato vingativo, “marca” uma “prova” escrita ou oral e, o aluno, por sua vez, no afã de “tirar nota”, memoriza o conteúdo e o reproduz na “prova”, naquele momento. Isso demonstra uma postura do professor de “acerto de contas” e uma atitude de “revanche” do aluno, agindo condicionado a uma vantagem desejada ou a uma punição a ser evitada.

A situação descrita comprova um dos mecanismos que distancia educador e educando, como se cada um deles ocupasse uma posição de “ataque”, como se fossem inimigos dentro da instituição escolar. O professor, ao impor sua autoridade, não pratica educação, e sim disciplinamento externo e aversivo. Ações dessa natureza só trazem prejuízos para a relação professor-aluno, uma vez que não cria condição comum e de cumplicidade para a construção do conhecimento, como corrobora Hoffmann (2005a):

O professor cumpre penosamente uma exigência burocrática, e o aluno, por sua vez, sofre o processo avaliativo. Ambos perdem nesse momento e descaracterizam a avaliação de seu significado básico de investigação e dinamização do processo de conhecimento (p.18).

Atitudes como estas ainda se fazem presentes na ação pedagógica de muitos professores, isto é o que tem nos revelado nossos estudos e a nossa experiência enquanto educadora. Ou seja, percebemos que na educação brasileira ainda se pratica uma avaliação caracterizada por um disciplinamento exterior ao educando e ao processo de ensino-aprendizagem e de verificação e constatação do conteúdo apropriado pelo educando.

Esta circunstância nos remete às características inerentes a uma avaliação classificatória, que muitas vezes só tem sido utilizada para separar os que sabem dos que não sabem, para aprovar ou reprovar. Ela se resume em verificar, registrar e classificar e, portanto, segundo Luckesi (2005a, p.77), pode ser uma prática antidemocrática no que se refere ao ensino, pois ela “não encaminha uma tomada de decisão para o avanço, para o crescimento” do aluno. A avaliação da aprendizagem deve estar sempre a serviço do avanço e da garantia à qualidade da aprendizagem pelo educando. Ela não pode ter a função de classificação como tem nos mostrado a práxis escolar, pois ao ser utilizada de forma classificatória, segundo Luckesi (2005a, p. 60-66), a avaliação da aprendizagem tende a se tornar um instrumento de ação contra a democratização do ensino, uma vez que ela não serve para auxiliar o avanço e o crescimento do mesmo, mas sim para a sua estagnação, em termos de apropriação dos conhecimentos e habilidades necessárias para o desenvolvimento de sua escolarização. Para

este autor, existem três fatores que definem a democratização do ensino: acesso e permanência na escola, terminalidade do período escolar e a questão da qualidade do ensino. Segundo ele, a legislação educacional brasileira favorece um processo antidemocrático no ensino, uma vez que dá margens para a redução da terminalidade da vida escolar.

Os termos constitucionais, redefinidos na Lei n. 5.692/71 que rege a educação no país, prevê oito anos de escolaridade como o mínimo necessário para formação do cidadão. Porém essa própria lei cria brechas para a redução dessa terminalidade para quatro anos, ou menos, de escolaridade, a depender das condições locais. Ora, como na imensa maioria de nossas localidades geográficas e sociais, as condições de atividades educacionais são desprivilegiadas, o espaço aberto pela lei, que deveria ser exceção, tornou-se a regra. [...] As estatísticas [...] demonstram que nem no que se refere à permanência nem à terminalidade há democratização do ensino (LUCKESI, 2005a, p.62-63).

Os três fatores definidores da democratização do ensino podem estar ou não relacionados com a tese defendida pelo autor de que a avaliação escolar, neste contexto, manifesta-se como uma prática antidemocrática. Ainda que a permanência e a terminalidade estejam articuladas com a política educacional do país, já foi possível verificar o comprometimento do processo de avaliação com a questão da democratização do ensino. Neste sentido, Luckesi (2005a) ainda diz que:

Permanência e terminalidade dão-se na intimidade da escola e aí a avaliação da aprendizagem possui papel importante. Uma avaliação escolar, conduzida de forma inadequada pode possibilitar a repetência e esta tem conseqüências na evasão. Por isso a avaliação escolar realizada com desvios pode estar contribuindo significativamente para um processo que inviabiliza a democratização do ensino. Testes mal-elaborados, leitura inadequada e uso insatisfatório dos resultados, autoritarismo etc. são fatores que tornam a avaliação um instrumento antidemocrático no que se refere à permanência e terminalidade educativa dos alunos que tiveram acesso à escola. [...] A nosso ver, a atual prática da avaliação escolar tem estado contra a democratização do ensino, na medida em que ela não tem colaborado para a permanência do aluno na escola e a sua promoção qualitativa (p.65-66).

Retomando a questão da avaliação classificatória, entendemos que existe uma contraposição na concepção desse tipo de prática avaliativa para Demo (1999, p.17-18). Ele julga que, a argumentação que nega a marca classificatória da avaliação pressupõe desconhecimento do contexto social da escola, mais do que se opor ao autoritarismo. Isso acontece

quando evitamos avaliar, porque também é avaliar. Dispensar a avaliação acaba coincidindo com o reconhecimento de classificação prévia, pois imaginar que todos sejam iguais em sociedade é a classificação mais drástica que se poderia pretender. Fazer a todos estritamente iguais, é total ditadura. [...] Avaliar é sempre classificar, mas podemos encontrar razões pedagógicas e éticas para proceder desse modo, em particular para garantir tanto melhor a aprendizagem do aluno. A própria idéia de garantir a aprendizagem do aluno contém pretensão classificatória. Caso contrário,

não se colocaria como socialmente relevante, porquanto a importância da aprendizagem no aluno está principalmente em desenvolver sua capacidade de confronto diante das desigualdades (DEMO, 1999, p.17).

Como a sociedade não tem como (e nem deve) determinar a igualdade, ainda segundo este autor,

ela pode estabelecer estratégias de equalização das oportunidades, o que supõe ambiente onde as oportunidades não estão alegremente disponíveis, mas desigualmente ocupadas. É nesse sentido que dizemos ser necessário classificar, para garantir que o aluno que não aprende possa ter preservado seu direito de aprender (DEMO, 1999, p.18).

Se bem entendidas, as fundamentações contra a classificação, Demo (1999) afirma que elas têm a pretensão de “afastar os riscos de humilhar o aluno, destruir suas expectativas, alargar ainda mais o fosso social” (p.18). Na visão desse autor, não tem como inventar avaliação que não incomode, mas

uma coisa é avaliar intempestivamente, desabridamente, deseducadamente. Outra é avaliar para garantir o direito de aprender, quer dizer, instrumentar o caminho de resgate de causa. No fundo, pretender afastar o contexto classificatório da avaliação vai coincidir com fazer avaliação que não avalia. Farsa. [...] Precisamos, pois, administrar pedagogicamente a classificação, não a escamotear. Escamoteando-a, não a desfazemos. Apenas a tornamos ingênua ou malevolamente classificatória, pois negar o contexto classificatório dentro de sociedade que a tudo e a todos classifica é empanar as chances do desigual com a fantasia de que não precisa lutar. Avaliação que não classifica, também não avalia! (p.19).

Foi possível perceber que, para este autor, a classificação no processo avaliativo tem outro sentido:

Avaliamos, entre outras coisas, para saber da distância entre o lugar que ocupa no momento o aluno e o lugar onde imaginamos que deveria estar. Pretendemos descobrir os motivos por que não aprende e gostaríamos que, sabendo disso, pudesse recuperar a posição onde deveria estar (DEMO, 1999, p.18).

A classificação, dessa forma, permite ao professor conhecer melhor o seu aluno e, conseqüentemente, de posse de um diagnóstico da sua aprendizagem seria possível proceder as mudanças e estabelecer estratégias adequadas para que ele avance de uma posição desfavorável para outra mais favorável, garantindo assim, que o aluno que não aprendeu tenha seu direito de aprender assegurado.

Entendemos que, embora Demo se refira à classificação no processo avaliativo nestes termos, na verdade, não é dessa forma que ela tem ocorrido na prática. Classificar significa dizer quem é e continuará sendo bom e quem é e continuará sendo fraco, desclassificado. Além disso, vale lembrar que, mesmo no contexto de um modelo progressista, a avaliação ainda está “nas mãos” do professor, a tomada de decisão em relação

ao aproveitamento do aluno depende, exclusivamente, da sua subjetividade. Sabe-se que o docente, muitas vezes, avalia o seu aluno de forma positiva ou negativa, baseando-se apenas nas correções das respostas “certas” ou “erradas” contidas nos instrumentos de coleta de dados para avaliação, aplicados durante um determinado período.

Outro ponto sobre que Demo (1999) nos chama atenção, diz respeito à atribuição de notas. Ele destaca que pode até facilitar as coisas, mas em compensação, pode ser mais arriscada, pois da forma que, geralmente é feita, “a nota é um monte de incongruências” (p.23). Tais incongruências são assim descritas pelo autor:

- a) sendo resultado da prova, não verifica a aprendizagem propriamente, mas no máximo domínio mecânico de conteúdos [...];
- b) sendo expressão de professores mal preparados, a nota não consegue indicar além dos limites da própria formação do professor, restringindo-se a reduções drasticamente quantitativas, como se aprendizagem assim pudesse ser tratada [...];
- c) como resultado de professores mal resolvidos na vida, a nota pode ser usada como arma [...];
- d) não havendo, por trás, condizente proposta de aprendizagem, a nota indica no máximo pontos dispersos na evolução do aluno, deixando de garantir o cuidado sistemático e permanente por parte do professor; [...] (os pontos) fazem-se médias totalmente farsantes, já que se trata não de desempenho médio, mas da evolução do desempenho;
- e) fora de ambiente reconstrutivo, a nota facilmente humilha, prejudicando a auto-estima do aluno, porquanto seu impacto se reduz a mostrar sua incapacidade, não oportunidade circunstanciada para voltar, continuar a aprender; torna-se instrumento a mais de exclusão; ao mesmo tempo, dificilmente está ligada ao direito de refazer ou recomeçar, valendo como veredicto inamovível;
- f) incorporando intervenção autoritária, não a idéia de orientação para a aprendizagem, a nota quase sempre é dada de modo isolado, sem os necessários comentários de suas razões, de tal sorte que o aluno, a partir dela, possa retomar a devida aprendizagem, além de poder reagir e contra-argumentar;
- g) na condição de interferência extemporânea, a nota não expressa a capacidade do professor de diagnosticar cuidadosamente o aluno e, a partir daí, montar plano de recuperação ainda mais cuidadosamente tecido; ao contrário, tende a ser vista como algo inventado de fora, sobretudo imposto de fora; a escola pára, por causa da prova, como se devesse significar parada, e não a normalidade de processos bem acompanhados e garantidos da aprendizagem dos alunos (DEMO, 1999, p.23-25).

Ainda neste sentido, o autor diz com propriedade que a nota pode ser um instrumento adequado caso isso ocorra:

o efeito escalar da avaliação precisa ser meticulosamente colocado, para que ganhe algum sentido [...]. Em primeiro lugar, é de se ressaltar sua dimensão não linear, ou seja, não queremos somar notas e produzir médias, mas acompanhar a evolução – que pretendemos positiva – do aluno. Se o aluno vai melhorando no tempo, não faz sentido inventar média do desempenho, mas aceitar o último ponto da curva como representativo de seu desempenho e vice-versa [...]. A nota carece refletir duas capacidades interligadas: de um lado, o diagnóstico verdadeiro sobre a situação do aluno em termos de aprendizagem [...]; de outro, o compromisso do professor de praticar as intervenções devidas para garantir o direito do aluno de aprender (DEMO, 1999, p.25).

Sabe-se que a avaliação da aprendizagem escolar acontece no ambiente da sala de aula e, esse recinto seria de estrita responsabilidade do professor, no que se refere ao andamento de suas práticas pedagógicas, embora o espaço da sala de aula não esteja desvinculado do contexto mais amplo, o da instituição escolar. No entendimento de Luckesi (2005a, p.66-81), o “*ritual*” empregado, pelos educadores, para avaliar os seus educandos é praticamente o mesmo em todas as instituições escolares brasileiras:

Após um período de aulas e exercícios escolares (um mês ou dois de aulas), denominado *unidade de ensino*, os professores procedem a atos e atividades que compõem o que normalmente é denominado *avaliação da aprendizagem escolar*. Para tanto, formulam provas ou *testes*, ou um outro mecanismo qualquer, que possa ser utilizado como instrumento por meio do qual o professor solicita dos alunos a manifestação de condutas esperadas, através da qual os alunos possam expressar seus entendimentos, compreensões de conteúdos, hábitos e habilidades ensinados. [...] são muitos os ingredientes que se fazem presentes na elaboração do instrumento de avaliação, ainda que tecnicamente muitos desses elementos não deveriam se fazer presentes nos testes (p. 67, grifos do autor).

Para esse autor (p.68-69), esse ritual de elaboração, aplicação e correção de instrumentos avaliativos, normalmente, resulta em um valor configurado por notas ou conceitos, que deve associar ao nível qualitativo da aprendizagem, manifestado pelo aluno. Essa qualificação, boa ou ruim, geralmente, pode ser adicionada a outras qualificações para, então, se construir uma média aritmética simples ou ponderada que classificará o aluno quanto ao nível de aprendizagem e que, por sua vez, comporá o histórico escolar desse aluno.

Neste contexto, antes de tudo, os instrumentos de avaliação requerem educadores sempre atentos e que demonstrem de forma clara os objetivos educacionais e o papel dos conteúdos abordados em tais instrumentos à sociedade. Eles estão a serviço de uma orientação para o professor na condução de sua prática docente e nunca um recurso para reter os discentes na construção de seus esquemas de conhecimentos teóricos e práticos.

Apesar disso, sabe-se que grande parte das escolas brasileiras partilha de uma política de avaliação da aprendizagem ou do rendimento escolar tomada como produto final, com resultados quantitativos e numéricos, sob a perspectiva da aprovação ou reprovação. Assim sendo, tem ficado inviabilizada uma prática que auxilie a determinação e superação de possíveis dificuldades tanto do educador quanto do educando, durante o processo ensino-aprendizagem.

Porém, em se realizando uma prática avaliativa qualitativa como processo, os efeitos do ensino favorecem uma orientação direcionada ao ato de construir e adquirir conhecimento do aluno. No entanto, não estamos querendo dizer que o produto não seja

importante, mas este deve ser avaliado no processo, como diz Vasconcellos (2005): “o que vislumbramos é avaliar **o** produto **no** processo, onde o próprio produto é realimentado pelos elementos relevantes identificados e alterados no processo” (p.103, grifos do autor). Ou seja, na avaliação não se deve considerar apenas os aspectos quantitativos e nem só os qualitativos, mas considerar, igualmente, os dois aspectos: a quantificação deve contar com a apreciação qualitativa dos resultados obtidos durante o processo de avaliação.

A identificação e a análise das várias concepções, levantadas neste trabalho, nos permitiram constatar que a avaliação vem sofrendo mudanças e transformações tanto do ponto de vista epistemológico quanto metodológico. Sabe-se que essas concepções foram originadas pelos paradigmas fundamentados na ciência e estes, por sua vez, vêm sofrendo constantes mudanças e contribuindo para as transformações em várias áreas do conhecimento humano. Entendemos que as mudanças epistemológicas contribuem de forma decisiva para as mudanças e transformações nas práticas avaliativas em nossas instituições escolares, ou seja, essas práticas são perpassadas por diferentes concepções sobre a avaliação que vão desde a concepção de cunho quantitativo a uma concepção qualitativa de avaliação.

Vale lembrar que, foi com base no referencial teórico posto neste capítulo, que analisamos os dados coletados para esta investigação e que tal análise compõe o Capítulo III deste trabalho.

CAPÍTULO II

O CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA – UNED DE JATAÍ/GO.

Entendemos que, ainda que sucintamente, seria importante fazer uma apresentação histórica da Instituição e do Curso onde foram coletados os dados para este estudo.

1 – Histórico

1.1 – A Instituição

As informações que compõem este histórico estão fundamentadas e de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física do CEFET-GO, Unidade de Jataí.

Em 23 de setembro de 1909, o Presidente Nilo Peçanha, por meio do Decreto nº. 7.566, criou no Brasil a Escola de Aprendizes Artífices, ficando a de Goiás sediada na antiga Vila Boa, que iniciou suas atividades já no ano seguinte, em 1910.

O desenvolvimento tecnológico da época era incipiente, daí a formação de mão-de-obra resumia-se aos ofícios de alfaiataria, sapataria, forja e serralheria, marcenaria e

empalhação, selaria e correaria. O ensino era ministrado em oficinas de trabalho manual e mecânico, segundo as necessidades das indústrias.

Com o advento do município de Goiânia, a Escola transferiu-se, em 1942, para esta cidade, instalando-se em seu atual prédio, e passando a ser denominada Escola Técnica de Goiânia. Suas atividades iniciaram-se em 1943, tendo como primeiro Diretor o Professor Antônio Manuel de Oliveira Lisboa, que a dirigiu até 1956.

Pela Lei nº. 4.759, de 20 de agosto de 1965, a escola passou a denominar-se Escola Técnica Federal de Goiás (ETFG), na condição de autarquia federal, vinculada ao Ministério da Educação e Cultura, através da Secretaria de Educação Média e Tecnológica - SEMTEC, com personalidade jurídica própria e autonomia didática, administrativa, técnica e financeira, de acordo com os termos da Lei nº. 3.552, de 17 de fevereiro de 1959, alterada pelo Decreto Lei nº. 4.759, de 20 de agosto de 1965.

Em 22 de março de 1999, por meio de um Decreto Normativo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, a Escola Técnica Federal de Goiás foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás, nos termos da Lei nº. 8.948, de 08 de dezembro de 1994, regulamentada pelo Decreto nº. 2.406, de 27 de novembro de 1997.

1.2 – A Unidade de Jataí

A Unidade de Ensino Descentralizada da Escola Técnica Federal de Goiás em Jataí (UNED/Jataí) foi criada dentro do projeto de expansão do Ensino Técnico, no então governo do Presidente José Sarney e mediante iniciativa do Ministério da Educação e Cultura. O Ministro Jorge Bornhausem, em sua política educacional, defendia a instalação de 200 novas Escolas Técnicas Industriais e Agrotécnicas em todo o país para o preenchimento do grande vazio do ensino de 1º e 2º graus quanto à formação dos jovens. O objetivo destas escolas era atender as reclamações das populações interioranas, criando assim, condições de fixação regional para contingentes profissionais.

Para que pudessem ser levantados os municípios goianos capazes de abrigar tais escolas, foi constituída uma comissão integrada pelos professores José Luiz Prudente D'Oliveira e Terezinha Soares Barbosa, da Escola Técnica Federal de Goiás e pelos professores Osvaldo Moreira Guimarães e Coraci Fidélis de Moura, da DEMEC/GO.

Após os estudos, essa comissão selecionou 16 microrregiões⁵⁷ que compunham o antigo Estado de Goiás e constatou, pelas suas características de estado interiorano, dotado de grande potencialidade de riquezas naturais⁵⁸, era um pólo de atração desenvolvimentista e apresentava um alto índice demográfico, com uma população acentuadamente jovem⁵⁹. E, conseqüentemente, com grande demanda de crianças e jovens fora das escolas, sem dúvida, este era o Estado que mais oferecia condições de absorção das Escolas Agrotécnicas e mesmo as industriais.

Foi alvo de atenção durante os estudos por parte da comissão de análise dos dados educacionais do Estado de Goiás, o fato de se deparar com um alto índice de analfabetismo, um número grande de alunos que ficavam retidos no 1º grau sem oportunidade de uma profissionalização, a qualificação dos profissionais para o exercício do magistério e a expansão do ensino superior em relação à escassez de escolas profissionalizantes de 1º e 2º graus. Estudou-se também a vocação econômica de cada uma das microrregiões, a atividade predominante e a situação da educação no estado, e daí foi definida a cidade de Jataí para sediar a primeira UNED da antiga Escola Técnica Federal de Goiás.

O município de Jataí encontra-se a Sudoeste do Estado de Goiás, a 308 km de Goiânia - pertencente à microrregião “Serra do Caiapó”, sendo cortado por três rodovias federais (BR 060, 158 e 364), exerce forte influência nos municípios de Rio Verde, Mineiros, Serranópolis, Caçu, Caiapônia, Cachoeira Alta, Paranaiguara, São Simão, Quirinópolis, Itarumã, Itajá, Aporé, Santa Rita do Araguaia e Portelândia, atendendo aproximadamente 300.000 habitantes.

Conforme projeto de implantação da UNED/Jataí o parâmetro principal tomado como referência para a criação dos cursos de Agrimensura, Edificações e Eletrotécnica foi a pesquisa de levantamento de interesses e opinião da comunidade, realizada pelos segmentos da sociedade local: Lideranças Políticas, Educacionais, Empresariais e Sociais, cujos resultados definiram pela criação de cursos voltados para as áreas de Construção Civil e Eletricidade. Os resultados dessa pesquisas forneceram dados referenciais da expansão ora predominante na região de indústrias de transformação, eletrificação rural, mecanização das indústrias do setor primário, construção civil e ainda a grande produção de grãos.

⁵⁷ Para as microrregiões consideraram-se os seus aspectos gerais: geo-econômicos, sociais, culturais e, principalmente, a vocação econômica e educacional para a manutenção de uma “Escola Industrial ou Agrotécnica” que atendesse plenamente a região.

⁵⁸ Terras férteis, recursos hídricos, mineração, madeira, pontos turísticos, entre outros.

⁵⁹ Metade dessa população (50%) na faixa etária de 10 a 24 anos.

A Unidade de Jataí começou a funcionar em 18 de abril de 1988, em uma modesta instalação cedida pelo município. Naquele ano, a Unidade efetuou, através de processo seletivo, a matrícula de 80 alunos, sendo preenchidas 40 vagas no curso de Agrimensura e 40 vagas no curso de Edificações.

Em 1989, ao verificar-se a inviabilidade de grandes investimentos de que necessitavam as instalações para que a nova Escola se desenvolvesse, buscou-se junto a Secretaria Estadual de Educação a celebração de um convênio que permitisse a Unidade funcionar no prédio da Escola Estadual Polivalente “Dante Mosconi”, absorvendo a segunda fase do então ensino fundamental⁶⁰, além de seus cursos profissionalizantes.

Procede-se, a partir daí, pequenas reformas nas instalações físicas e as adaptações necessárias ao ensino técnico. Vale ressaltar que o prédio cedido fora construído para abrigar o ensino profissionalizante, possuindo uma área construída de 4800 m², em terreno de 22000 m², situada em área nobre da cidade.

Ao final do ano de 1989, cria-se o quadro de servidores da UNED quando, por meio de concurso público, contrata-se a partir de 1º de fevereiro de 1990, o pessoal Docente e Técnico Administrativo. Até então, a Fundação Educacional de Jataí custeou as despesas dos professores concursados que aguardavam suas contratações. A partir daí, a UNED tem procurado se desenvolver ampliando seus objetivos tanto no campo do espaço físico quanto no das experiências pedagógicas.

Em setembro de 1995, o prédio cedido, pelo Governo do Estado de Goiás, para sediar a UNED/Jataí, passa em definitivo para a antiga Escola Técnica Federal de Goiás por meio de um termo de doação – Lei nº. 12.542 de 28 de dezembro de 1994, publicada no Diário Oficial/GO nº. 17.104 de 5 de janeiro de 1995, assinado pelo então Governador em exercício Agenor Rezende.

Com a globalização e a ampliação do uso da informática nas atividades educacionais, comerciais, e agro-industriais, em 1998 a UNED/Jataí criou o curso de técnico em Processamento de Dados, para candidatos possuidores de certificados de conclusão do Ensino Médio. Dois anos depois, com a transformação de ETFG para CEFET, a unidade de Jataí, visando a verticalização do Ensino Profissional, criou seu primeiro Curso Superior de Tecnologia.

A partir de uma análise do quadro docente, da estrutura física e do interesse da comunidade, optou-se pela criação do primeiro curso superior, o de Tecnologia em

⁶⁰ Atualmente, a segunda fase do ensino fundamental funciona nas dependências da UNED/Jataí mediante convênio com o Estado de Goiás, porém com direção e corpo docente de responsabilidade do Governo do Estado de Goiás.

Informática, com habilitação em Sistemas de Informação e em seguida o curso de Licenciatura em Ciências.

Atualmente, a UNED/Jataí conta com uma situação diferenciada em relação aos demais Centros Federais de Educação Tecnológica, o que torna o trabalho ainda mais desafiador, pois nas suas dependências funcionam, em convênio com o Estado, a segunda fase do Ensino Fundamental e sob a sua total responsabilidade os Ensinos Médio e Superior.

1.3 – O curso de Licenciatura

A princípio, o CEFET/GO Unidade de Jataí construiu e deu início a um projeto de Licenciatura em Ciências. Este projeto foi reconhecido através da Portaria nº. 744, de 06 de outubro de 2006, publicado no Diário Oficial da União de 10 de outubro de 2006 e realizou apenas dois processos seletivos respectivamente em 2001 e 2002.

Inicialmente, este curso foi pensado com base na primeira proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica em cursos de nível superior, divulgada pelo MEC em maio de 2000. Naquele momento, tinha-se conhecimento de um Curso de Licenciatura em Ciências proposto e em funcionamento desde 1992, pelo Instituto de Física de São Carlos - USP, e acreditava-se que as novas diretrizes vinham ao encontro àquele projeto, no que se refere a uma formação mais ampla em Ciências da Natureza e não somente uma formação específica na disciplina pela qual o aluno fez opção no início do curso.

O projeto de Licenciatura em Ciências foi exposto a uma equipe do Programa de Articulação com os Sistemas de Ensino – SEMTEC/MEC em 2001, e também em alguns congressos onde foram discutidos os novos modelos de licenciatura nos CEFETs. Um dos pontos que foi bastante debatido durante os anos de 2001 e 2002 refere-se a denominação do curso: Licenciatura em Ciências com a expressão habilitação ou Licenciatura em Física (ou Matemática). Na tentativa de resolver este problema, professores envolvidos na construção do projeto, estiveram em Brasília-MEC e após algumas reuniões ficaram convencidos de que a denominação habilitação teria que ser extinta.

Desta forma, resolveu-se que a partir do edital do vestibular de 2003 o curso seria Licenciatura em Física. Neste sentido, tinha-se consciência de que não seria ofertada a Licenciatura em Matemática, tendo em vista que na cidade existe um Campus Avançado da Universidade Federal de Goiás, o qual já oferece a Licenciatura em Matemática.

Uma vez definido o nome da Licenciatura, faltava esclarecer se no edital de 2003 estava sendo criado ou não um novo curso, o que foi constatado num novo contato com o MEC no início de 2003. Naquela ocasião, em contato com a professora Helena Casadinho do setor de legislação da SESU, ficou esclarecido que era obrigatório respeitar o edital de 2001 e 2002, ou seja, o curso de Licenciatura em Ciências com Habilitação em Física não poderia ser transformado em Licenciatura em Física. Desta forma, ficou solucionada a questão da nomenclatura do curso e conseqüentemente sua criação.

Atualmente, a unidade de Jataí conta com um quadro de servidores qualificados e professores de alto nível – com graduação universitária, especialização, mestrado e doutorado, o que permite um ensino público de qualidade com formação geral e tecnológica, gerando, desta forma, profissionais capazes de interferir criticamente na realidade, e de exercer cidadania plena.

CAPÍTULO III

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DO PONTO DE VISTA DOS PROFESSORES DO CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA DO CEFET/GO – UNED/JATAÍ

Julgamos ser de fundamental importância compreender as concepções e práticas avaliativas na perspectiva dos professores, na medida em que ajuda a compreender as suas relações com a aprendizagem, uma vez que isto configura na finalidade da ação docente. Portanto, julgamos interessante que compreendamos aquilo que o professor pensa, diz e faz a respeito da avaliação da aprendizagem no contexto da sala de aula, pois isto pode contribuir para conscientização das possíveis dificuldades encontradas por eles e seus pares e, conseqüentemente, também pode apontar caminhos para superar tais dificuldades num contexto geral.

Partindo dessas premissas, procuramos resgatar informações, nos dados coletados por meio dos questionários e da análise documental, que nos permitissem compreender as concepções e as práticas desenvolvidas pelos professores pesquisados, no sentido de esclarecer alguns entraves relacionais que se estabelecem no âmbito da sala de aula no decorrer do processo avaliativo. Para tanto, estabelecemos relações entre esses dados

coletados e as tendências apontadas pela teoria da avaliação da aprendizagem descritas no capítulo I, por acreditarmos ser um caminho favorável no sentido de revelar a real situação e colaborar com as reflexões e com a melhoria das práticas avaliativas dos professores que atuam no curso focalizado neste trabalho.

A análise dos dados foi feita na perspectiva de estabelecer possíveis relações de coerência entre as concepções declaradas, as práticas avaliativas desenvolvidas, o projeto do curso e os planos de ensino na visão dos professores do curso em questão. Para tanto, procuramos tratar esses dados obedecendo a seqüência dos temas apresentados nas questões que compuseram o questionário com a intenção de compreendê-los e relacioná-los com a forma com que se tem desenvolvido as práticas de ensino, da aprendizagem e dos processos avaliativos.

1 – Identificação dos sujeitos da pesquisa

Essa identificação vai nos proporcionar o contraponto necessário à análise de algumas características dos professores que são os sujeitos deste estudo, para tanto, este item do questionário é composto de questões que revelam aspectos que nos permitem constatar o seu tempo de formação inicial, de experiência na docência em geral e também no curso superior; a área de formação inicial e da pós-graduação.

Contamos nesta investigação, com a participação de um grupo composto por 11 docentes efetivos que atuam no curso de Licenciatura em Física do CEFET/GO – Unidade de Jataí, sendo 7 do sexo masculino e 4 do sexo feminino. Das docentes, existem 2 que possuem formação na área das ciências exatas e da natureza, 1 na área da educação e 1 na área de ciências humanas (Letras). Entre os docentes, todos têm formação na área das ciências exatas e da natureza.

1.1 – Experiência de docência

O tempo de docência dos professores cefeteanos, sujeitos desta investigação, está representado, de forma geral e especificamente na Instituição, nas tabelas 1 e 2.

**Tabela 1 – Tempo de docência dos professores
do curso de Física do CEFET/GO – 2007**

Número de anos	Número de professores	Porcentagem
1 a 5	-	-
6 a 10	2	18
11 a 15	2	18
16 a 20	3	27
21 a 25	4	36
Total	11	100

Tabela 2 – Tempo de docência dos professores do curso de Física no CEFET/GO – 2007

Número de anos	Número de professores	Porcentagem
1 a 5	3	27
6 a 10	-	-
11 a 15	7	64
16 a 20	1	9
Total	11	100

Mais da metade dos professores (63%) tem entre 15 e 25 anos de experiência profissional. Mas o tempo dessa experiência é menor em relação à docência, especificamente no CEFET/GO, ou seja, 64% lecionam na Instituição há entre 11 e 15 anos. Esse tempo seria menor ainda, quando se trata da experiência profissional no ensino superior, o grupo investigado tem, em média, aproximadamente 9 anos de atuação, até porque no CEFET/GO – Unidade de Jataí, o curso de Licenciatura iniciou suas atividades em 2001, ou seja, há 7 anos. Esses dados sinalizam não só a influência da prática educativa construída ao longo da atuação docente como também dos conhecimentos adquiridos durante a formação pedagógica.

Considerando os dados obtidos, entendemos que os docentes que atuam neste curso têm uma vasta experiência profissional, portanto devemos reconhecer que, possivelmente, eles além de aplicar às suas práticas as teorias transmitidas pelos seus respectivos cursos de formação, também utilizam outros conhecimentos adquiridos e desenvolvidos, no decorrer de suas atuações docentes e no confronto com a realidade do exercício da profissão. Neste contexto, compartilhamos com Tardif (2005) que parte “da idéia de que o tempo é um fator importante na edificação dos saberes que servem de base ao trabalho docente” (p.102).

Também neste sentido, acreditamos que os conhecimentos, desenvolvidos a partir do exercício profissional, permitem ao docente avaliar a própria prática e detectar, nas condições em que seu trabalho acontece, os problemas, as dificuldades limitantes da sua atuação e que exigem dele a tomada de decisões, desde aquelas de natureza mais pragmática,

até as que envolvem aspectos morais. Entendemos, também, que a partir da experiência e das condições por ela impostas que o docente avalia tanto a formação teórico-acadêmica, quanto a formação continuada. Ainda neste texto, será dado destaque à formação acadêmica dos docentes, sujeitos desta investigação.

Pelo tempo em que os professores investigados lecionam podemos prever algumas características sobre as suas formações iniciais. Entendemos que, hipoteticamente, a maioria teve a sua formação ainda influenciada pelo tecnicismo pedagógico, pois aproximadamente 64% concluíram a graduação na década de 1980 e os demais, cerca de 36%, nos anos de 1990. Embora saibamos que o tecnicismo pedagógico começa a ser denunciado e negado no Brasil no final dos anos de 1970, julgamos que ainda continuou (ou continua) repercutindo no âmbito educacional brasileiro por um bom tempo. Ocorre que essa denúncia se deu inicialmente, em se tratando de formação de professores, nas ciências humanas. Daí, julgamos que os conhecimentos destes podem ter sido influenciados pelas teorias pedagógicas oriundas das décadas de 1980 a 1990. Segundo Penna Firme (1994), a partir dessa época a idéia avaliativa foi orientada como um processo interativo e negociado, fundamentado num paradigma construtivista. Ou seja, já se defendia a construção dos critérios avaliativos baseados no diálogo entre educador e educando, para que se desenvolvesse satisfatoriamente o processo ensino-aprendizagem.

Mas, neste sentido, Hoffmann (2005a, p.34) diz que apesar das tendências avaliativas contemporâneas com características mais construtivistas e das sérias críticas dirigidas ao enfoque tecnicista, percebe-se que ainda permanece forte a concepção da avaliação tradicional nas escolas e universidades. No caso de professores formados nas áreas das ciências exatas e da natureza, que é o caso da maioria dos professores investigados, tal enfoque pedagógico tem perdurado por mais tempo.

1.2 – Formação acadêmica

A formação acadêmica dos professores, sujeitos de nossa pesquisa, está explicitada nos gráficos 1, 2 e 3 que demonstram, respectivamente, os dados contidos nas tabelas 3, 4 e 5 do anexo 2.

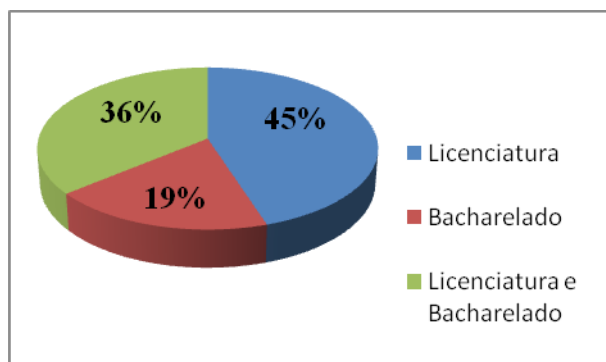


Gráfico 2 – Especialização dos professores do curso de Física do CEFET/GO - 2007

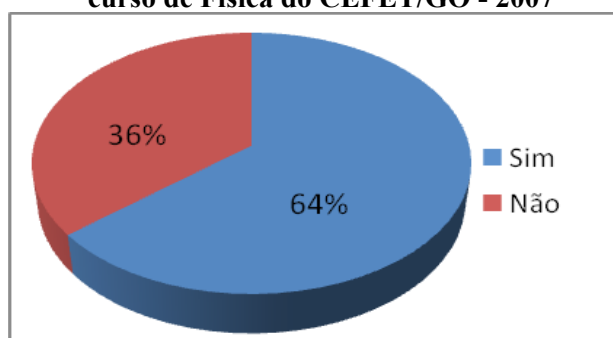
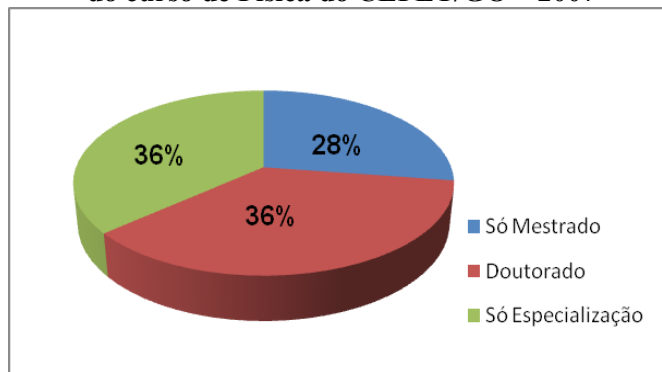


Gráfico 3 – Pós-Graduação (*stricto sensu*) dos professores do curso de Física do CEFET/GO – 2007



Constatamos que a formação inicial dos professores investigados se deu, predominantemente, no curso de Licenciatura. Aproximadamente, 81% deles possuem o curso de Licenciatura e parte desses (36%), possui o curso de Bacharelado, também. Os demais docentes não cursaram Licenciatura, ou seja, 19% têm só Bacharelado. Então, a maioria desses docentes teve, ou deveria ter tido formação pedagógica adequada para ministrar aulas, pois está atuando em conformidade com a sua área de formação inicial. Embora, sabe-se que, em muitas instituições de ensino superior as disciplinas pedagógicas só foram implantadas mais recentemente nos cursos de Licenciatura.

Quanto às demais formações, os dados apurados demonstraram que 36% só possuem especialização e os demais (64%), pós-graduação e destes, 28% só com mestrado e

os demais (36%), com doutorado. Verifica-se, portanto que a maioria dos professores possui pós-graduação, mas neste contexto vale ressaltar que, a despeito de a maioria dos docentes ser pós-graduada não significa que, as pós-graduações feitas por essa maioria possuam disciplinas que trabalhem com algum tema relacionado à prática pedagógica envolvendo a avaliação da aprendizagem. Ou seja, embora o docente seja pós-graduado ele pode não possuir nenhum conhecimento teórico a respeito do tema em questão.

Percebemos também a existência de professores que só possuem especialização e estão atuando no curso de Licenciatura em Física e isto está em desacordo com LDB Lei nº. 9.394/96, visto que ela recomenda que o professor de curso superior deva possuir, pelo menos, o nível de mestre, enquanto o professor do ensino básico deve ser pelo menos graduado. Neste sentido, precisamos fazer uma ressalva: sabemos que o CEFET/GO é uma instituição que tem uma tradição, originalmente, voltada para o ensino médio/tecnológico e que a permissão para atuar no ensino superior ainda é recente e, portanto o seu quadro docente ainda não está totalmente adequado com as recomendações legais para exercer as funções docentes neste nível de ensino.

O exposto acima se confirma por força do Decreto nº. 3.462, de 17 de maio de 2000, que deu nova redação ao Art. 8º do Decreto nº. 2.406/97, possibilitando aos CEFETs atuarem também na formação de professor:

Os Centros Federais de Educação Tecnológica, transformados na forma do disposto no art. 3º da Lei nº. 8.948, de 1994, gozarão de autonomia para a criação de cursos e ampliação de vagas nos níveis básico, técnico e tecnológico da Educação Profissional, bem como para implantação de cursos de formação de professores para as disciplinas científicas e tecnológicas do Ensino Médio e da Educação Profissional (BRASIL, MEC, 2000).

Reiterando os nossos esclarecimentos e devido às expressivas alterações organizacionais e pedagógicas no ensino superior, várias destas instituições ainda estão passando por momentos de transição, de criação e de adaptação ao modelo apresentado pelo MEC, especialmente em relação à qualificação adequada dos professores em atendimento às Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica.

Feita esta ressalva e, para retomarmos a questão da formação acadêmica, vale lembrar que a literatura tem-nos apontado um certo descaso com as disciplinas pedagógicas que compõem o currículo dos cursos de licenciatura que, por vezes, tem acometido a formação pedagógica nesses cursos e a sua desarticulação da realidade do contexto educacional. Guarnieri (1996) ressalta que as pesquisas desenvolvidas sobre o professor e a sua formação têm colocado algumas questões para serem repensadas, no sentido de se

reverem as dicotomias que sempre estão sendo levantadas em debates a respeito dessa formação, tais como: teoria versus prática, formação inicial versus formação continuada, conhecimento científico versus conhecimento pedagógico, mas que pouco tem ajudado para o encaminhamento de propostas mais efetivas para os cursos de formação.

Nesta perspectiva, a questão que se coloca seria: até que ponto a formação inicial e continuada têm contribuído para desencadear no professor a construção de uma prática pedagógica que o permita atuar de maneira compromissada e em busca de um ensino de melhor qualidade? Concordamos com Guarnieri (1996) que uma parte da aprendizagem da profissão docente só se consolida com o exercício efetivo da profissão. O que não significa desconsiderar o papel da formação, ou dizer que a prática ensina em si e por si mesma, ou mesmo que a prática não esteja enriquecida de princípios teóricos. Segundo esta autora, existem situações distintas de aprendizagem da profissão quando se pensa no professor em formação e no professor em exercício, mas que as relações entre as duas situações podem configurar o processo de desenvolvimento pessoal e profissional do professor. Entretanto, esses pressupostos, não bastam para se evitar a unilateralidade e os reducionismos sempre presentes quando se trata a questão da formação do professor, ora dá-se excessivo peso ao saber teórico-acadêmico, ora às questões postas pela prática pedagógica.

Essas reflexões nos apontam para uma implicação de que o professor em exercício, ao mesmo tempo em que questiona a prática docente e a cultura escolar, tal como estas se apresentam no contexto de trabalho, também detecta os aspectos positivos nelas existentes. Esses aspectos podem passar a constituir parâmetros para que ele perceba os limites, os problemas de sua própria prática, bem como os das concepções teóricas que, possivelmente, já tenha definido.

Feitas algumas considerações gerais, destacaremos na prática pedagógica o tema avaliação da aprendizagem que é nosso objeto de estudo. Nesta linha de pensamento, nosso objetivo consiste em saber o que leva os professores do curso de Licenciatura em Física a realizarem suas práticas avaliativas e como as realizam? Entendemos que a compreensão das tendências, teorias ou perspectivas pedagógicas que norteiam a educação de maneira geral facilite o nosso entendimento a respeito das práticas avaliativas desses professores, possivelmente porque a sua formação acadêmica, de maneira geral, tenha deixado marcas nessa direção.

Neste sentido, a literatura nos aponta que é comum os professores adotarem estratégias de avaliação inspirados em alguns de seus docentes preferidos as quais podem, ou não, avaliar o que eles querem realmente verificar. Hoffmann (2005a, p.12) relata que, o

contato com diferentes realidades educacionais a fez perceber, claramente, que muitas vezes, a prática avaliativa do professor é reprodutiva e, portanto, reflete sua vivência, sua história de vida como educando e como educador. Ainda nesta perspectiva, a mesma autora, mas em outro texto (2005b, p.71), diz que a formação e o aperfeiçoamento dos professores, em avaliação, são desafios a serem superados na educação, devido a superficialidade com que o tema tem sido tratado e a pouca importância que se tem dado aos estudos na área de avaliação em cursos de licenciatura. Deste ponto de vista, uma abordagem a respeito da avaliação trabalhada como processo independente do ensino-aprendizagem tende a interferir, desvirtuando, os reais objetivos a que se destina tal prática. Porém, é imprescindível considerar que os professores tenham vivenciado durante a sua formação e/ou na sua atuação pedagógica no contexto escolar situações que julgam válidas e, portanto, as continuam praticando. Suas concepções e valores, transmitidos através das demais instituições sociais que, como a escola, refletem paradigmas científico-sociais, também podem estar influenciando sua atuação presente. Afinal, sabe-se que são muitos os fatores que se juntam para compor a postura pedagógica de um professor.

A partir dos dados levantados e dessas ponderações, verificamos que os professores investigados, até certo ponto, têm buscado a complementação e à continuidade de suas formações iniciais, pois a maioria deles tem perseguido aprimoramento de seus conhecimentos profissionais e ainda tem buscado novas formações distintas das suas graduações. Sobre este enfoque de diversificação, os dados constantes no quadro 3, do anexo 3 nos possibilitam constatar que, por exemplo, três professores graduados em Matemática cursaram especialização, respectivamente, em Ciências Físicas e Biológicas, em Ciências e em Educação e, outro graduado em Física se especializou em Linguística Aplicada a Ensino de Português. Este é um aspecto que julgamos muito importante e essencial para o educador que, ao voltar-se para uma docência crítica, considera a si como um ser inacabado e incompleto que vive numa realidade também inacabada e, portanto, em permanente processo de aprendizagem.

O professor que busca constantemente novos saberes, consciente ou inconscientemente, está dando conta da sua incompletude, do seu inacabamento. De acordo Freire (2005, p.50-53) “onde há vida, há inacabamento” e, o educador sabe que pode “ir mais além” desse inacabamento. Ainda para ele,

é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens

educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade (FREIRE, 2005, p.58).

Verifica-se ainda que, no contexto da formação e/ou qualificação dos professores, o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física (2007), prevê, mesmo de forma tímida, a qualificação do corpo docente envolvido neste projeto, cujo teor é o seguinte:

São realizadas diversas ações voltadas ao treinamento de servidores, tais como: custeio dos eventos, pagamento de passagens e diárias aos servidores, quando em viagem para capacitação, taxa de inscrição em cursos, seminários, congressos e outras despesas relacionadas à capacitação de pessoal (p.71).

Percebe-se, portanto, que os professores sujeitos deste trabalho, muitas vezes, têm oportunidades de procurar, através da capacitação, enriquecer e diversificar os seus conhecimentos, preparando-se cada vez mais para suas atuações acadêmicas, inclusive para as práticas pedagógicas, o que os possibilitam de estarem ou virem a realizar boas práticas avaliativas. Embora reconheçamos que, neste contexto, a maioria dos eventos tenha um cunho científico com objetivo de divulgar pesquisas, mas paralelo a eles existem, muitas vezes, outras atividades (palestras, oficinas e mini-cursos) que permitem aos participantes adquirirem novos conhecimentos, nas mais diversas áreas do ensino, inclusive na área pedagógica.

Em relação aos eventos, destaca-se a “Semana de Licenciatura”, promovida, anualmente, pela coordenação e os docentes que atuam no curso de Física. Este evento tem como objetivo de divulgar as pesquisas e experiências de ensino dos licenciandos e professores do ensino Fundamental, Médio e Superior, bem como estabelecer um fórum de debate para novas tendências de ensino e questões que envolvam a formação de profissionais da educação. Cada ano trabalha-se um tema dirigido ao público-alvo: professores da Educação Básica e Superior e alunos dos cursos de Licenciatura da região. Vale ressaltar que, em todas as edições a temática também foi composta por várias questões relativas à prática pedagógica, inclusive a avaliação. Neste ano de 2008 já está prevista a 5ª edição deste evento.

A quantidade de informações pedagógicas veiculadas no âmbito acadêmico, através de eventos internos ou externos, pesquisas e demais projetos, programas, etc., tende a ampliar consideravelmente o acesso do docente a novas perspectivas e valores educativos, não só propiciando o intercâmbio ou disseminação de concepções que podem ser incorporadas pelo professor, como também promovendo os cursos de pós-graduação – formação continuada. Ainda no contexto da diversidade do saber, Tardif (2005) esclarece que o saber profissional do professor é plural, pois contém conhecimentos e um saber-fazer oriundos da sociedade, da escola, dos outros atores educacionais, das universidades etc.

Diante do exposto, não estamos querendo dizer que uma capacitação ou uma formação continuada bastariam para que um professor desempenhasse adequadamente as suas atividades acadêmicas, inclusive as práticas avaliativas, pois a formação e a competência docentes não se encerram em acúmulos de teorias, de técnicas ou de cursos. Elas perpassam por um exercício constante de reflexividade crítica e de elaboração da identidade pessoal e da profissionalidade docente. Ainda neste contexto, entendemos que a competência do professor não se restringe a aplicação de conhecimentos e, segundo Mello (2000), ela apresenta características de investigador em ação, ou seja:

é capaz de problematizar uma situação de prática profissional, de mobilizar em seu próprio repertório ou no meio ambiente, os conhecimentos para analisar a situação, de explicar como e porque toma e implementa suas decisões, tanto em situações de rotina como diante de imprevistos, revelando capacidade de meta cognição de seus próprios processos e de transferência da experiência para outras situações; consegue fazer previsões, extrapolações e generalizações a partir de sua experiência, registrá-la e compartilhá-la com seus colegas. (p.106)

Sob este enfoque, a avaliação da aprendizagem não deve ser compreendida e limitada tão somente a uma prática pedagógica que a utiliza como “mero” instrumento do dia-a-dia do professor para verificar o rendimento escolar de seu aluno. O seu significado ultrapassa a dimensão pedagógica, pois revela como a escola e a sociedade esperam que seja construído o conhecimento para a formação humana. Dessa forma, entendemos que a instituição escolar deve estar comprometida com todo o processo de conhecimento, deve contemplar os valores éticos e políticos encaminhando-se para a construção social que possibilite a emancipação dos sujeitos.

2 – Avaliação da aprendizagem: concepções e práticas

2.1 – As diferentes finalidades de avaliação da aprendizagem

A maioria dos professores pesquisados (55%) concebe que a finalidade da avaliação da aprendizagem seria a de verificar a aprendizagem, aproximadamente 33% destes utilizam, também, essa verificação para dar novos rumos para o ensino, se necessário, e os outros (67%) só ficam na verificação mesmo. Na concepção de 27% dos docentes, a avaliação da aprendizagem tem finalidade de diagnosticar ou identificar o desempenho do aluno e, os demais (18%) entendem que a avaliação serve para mensurar e/ou medir conhecimentos.

Hoffmann (2005b) nos alerta que:

não se poderia analisar as concepções dos professores sobre avaliação sem inseri-las no cotidiano escolar, criando espaços de reflexão permanentes e orientados por educadores e/ou especialistas engajados em uma possível transformação desta prática. É preciso que tenhamos consciência de que teremos que lidar com muitos saberes diferentes. Focalizar o professor em suas diferenças e respeitá-lo em termos de concepções e práticas construídas é o principal ponto de partida para desencadear a discussão (p.81).

Se os professores atribuem à avaliação o significado de verificação da aprendizagem e de medida do conhecimento, o ensino e, conseqüentemente, a avaliação estão fortemente apoiados no conteúdo a ser transmitido por eles e assimilados pelos alunos, cabendo à avaliação o papel de classificar este grau de assimilação. O resultado daqueles que julgam que a avaliação serve só para mensurar ou medir conhecimentos é sintomático, pois como já nos referimos no capítulo I, embora o ato de avaliar contemple a verificação e a mensuração, não se encerra nelas. Senão vejamos, o fato de mensurar ou medir conhecimentos – são pressupostos conceituais contraditórios ao ato de avaliar, uma vez que é um equívoco definir avaliação como se esta tivesse o mesmo significado de mensuração ou medida, embora a mensuração esteja contemplada no processo de avaliação, ou seja, a medida e a avaliação são dois momentos de um mesmo processo mais global, que também denominamos “avaliação”. Entendemos que a dificuldade em identificá-los acentua quando a conversão de símbolos de medida em símbolos de avaliação se torna automática, por exemplo, se um estudante consegue um número mínimo de acertos numa prova, o professor converte automaticamente, tal medida em avaliação. Sabe-se, portanto, que a avaliação efetivada nestes moldes, não reflete o processo de conquista do conhecimento pelo aluno.

Neste contexto, Wachowicz e Romanowski (2002) entendem que, embora historicamente a questão tenha avançado um pouco, pois trabalha a realidade, a prática mais comum na maioria das instituições escolares ainda é um registro em forma de nota, procedimento este que não tem as condições necessárias para revelar o processo de aprendizagem, tratando-se apenas de uma contabilização dos resultados. Assim, o processo de avaliação fica fragmentado e introduz-se uma burocratização que prejudica o sentido do processo e da dinamicidade da aprendizagem. Apesar de os dados registrados serem formais e, às vezes não representarem a realidade da aprendizagem, eles podem trazer conseqüências tanto valiosas quanto desastrosas para a vida pessoal dos estudantes, para a organização da instituição de ensino e para a profissionalização do professor.

Sabemos que, a tradução dos resultados de uma avaliação não deveria se reduzir a meros símbolos marcados (notas, conceitos ou menções), mas poderia também ser expressa, em descrições qualitativas, capazes de descrever a avaliação da aprendizagem que realmente

aconteceu no ambiente de ensino. Ou seja, se fosse instituída a descrição (e não a prescrição) os dados reais da sala de aula poderiam ser revelados, uma vez que não houvesse uma vinculação prescritiva com os resultados. A isenção proveniente da exigência de analisar e não julgar a aprendizagem permitiria ao educador e aos educandos a verificarem o que verdadeiramente aconteceu no decorrer do processo, ou seja, a avaliação seria verdadeira, especialmente se fosse discutida coletivamente entre o professor e os alunos. Entretanto, a prática das instituições escolares ainda não encontrou uma maneira adequada de agir que possibilite essa isenção – as prescrições superam as descrições e os pré-julgamentos não permitem as observações – e isto impede o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem.

Percebemos, portanto, que a despeito de a concepção da avaliação, como medida dos ganhos da aprendizagem pelo educando, vir, há tempos, sofrendo denúncias, ainda não houve grandes avanços, pois a avaliação de resultados continua sobrepondo a avaliação de processo, impossibilitando de se realizar a avaliação, na prática, pela descrição e não pela prescrição da aprendizagem.

Diante do exposto, talvez, muitos professores tratem os conceitos de avaliação e de medir como sinônimos ou atribuem à avaliação a função de medir conhecimentos, por desconhecerem ou por não refletirem, com seus pares, sobre estas terminologias.

Retomando a análise dos dados, alguns professores ao destacarem a finalidade didática da avaliação, enfatizaram que usam a avaliação para saber, verificar, mensurar, medir, classificar, testar a aprendizagem, o conhecimento, a matéria ou conteúdo ensinado. Isto é expresso, por eles, como resposta à primeira questão do questionário proposto para a coleta de dados, da seguinte forma:

A avaliação da aprendizagem, para mim, tem finalidade de mensurar os conhecimentos adquiridos pelos alunos, após conteúdos ministrados (P₁).

A avaliação da aprendizagem, para mim, tem finalidade de identificar quantos e quais são os alunos que possuem uma facilidade ou dificuldade de entendimento daquilo que foi dito em sala de aula (P₃).

A avaliação da aprendizagem, para mim, tem finalidade de verificar se os conteúdos ministrados transformaram a realidade do aluno (P₆).

A avaliação da aprendizagem, para mim, tem finalidade de verificar se o aluno está aprendendo (P₈).

A avaliação da aprendizagem, para mim, tem finalidade de medir o aprendizado do aluno (P₉).

A avaliação da aprendizagem, para mim, tem a finalidade de verificação da relação ensino aprendizagem. Infelizmente observo que na sala de aula a avaliação faz parte

de uma cultura que força os alunos a estudarem. Desta forma, *ela é usada* pelo professor para fazer com que os alunos estudem (P₁₀).

Pode-se observar no relato dos professores P₁ e P₉, que eles mantêm a concepção de finalidade da avaliação tradicional: julgar e classificar, ou seja, convertem, automaticamente, a medida em avaliação, conforme nossa reflexão no início deste item.

O discurso do professor P₃ nos remete à idéia de avaliação segundo Ebel, a qual estaria condicionada ao julgamento das características individuais dos estudantes, ou seja, a avaliação sempre implicaria julgamentos de melhor ou pior. Para este teórico, uma medida diz o quanto de uma determinada característica um indivíduo possui.

Entendemos que a resposta apresentada pelo professor P₆ dá margem a duas interpretações. Uma delas estaria condizente com a idéia de avaliação “como verificação da mudança de comportamento” defendida por Tyler. A outra que, de certa forma, fortalece a anterior, nos remete ao conceito de avaliação defendido por Bloom, Hastings e Madaus, ou seja, a avaliação seria a coleta sistemática de evidências por meio das quais determinam-se mudanças que ocorrem nos alunos e como elas ocorrem. Além disso, a expressão “verificar se os conteúdos ministrados transformaram a realidade do aluno” nos faz lembrar Charlot (2005) ao dizer que a informação é diferente do saber e, que ela só se torna saber quando traz consigo ou estabelece um sentido de relação com o mundo. Ou seja, se os conteúdos (as informações) transformam a realidade do aluno é porque eles se tornaram, de fato, conhecimento.

O relato do professor P₈ explicita a verificação como concepção quanto à finalidade da avaliação, mas não nos revela o que seria feita a partir desta verificação.

Já o depoimento do professor P₁₀, lembra parte da função de retroinformar defendida por Ausubel, Novak e Hanesian e descrita por Sousa (2005): “forçar o estudante a revisar, consolidar, esclarecer e integrar o assunto, antes de ser testado”.

Ainda em relação aos relatos da primeira questão do questionário, existem aqueles professores que entendem que a avaliação tanto serve para verificar a aprendizagem do aluno como para (re) direcionar o trabalho pedagógico. Esta percepção dos docentes pode ser verificada através dos seguintes depoimentos:

A avaliação da aprendizagem, para mim, tem finalidade de acompanhar o desenvolvimento do aluno, verificar se o processo ensino-aprendizagem se efetivou, rever a minha proposta de trabalho com a turma. Se a maior parte da turma não consegue sair bem, a responsabilidade é também do professor (P₄).

A avaliação da aprendizagem, para mim, tem finalidade de verificar a aprendizagem do aluno e, sobretudo avaliar o trabalho do docente. Toda atividade planejada deve ser avaliada. Diante dos resultados da avaliação seja lá qual o modelo o professor poderá reavaliar a sua prática docente (P₅).

A avaliação da aprendizagem, para mim, tem finalidade de verificar o nível de aprendizagem dos estudantes e definir novos direcionamentos para o ensino (P₇).

Verifica-se que, nesses depoimentos, a concepção quanto à finalidade da avaliação avançou um pouco mais, ou seja, estaria encaminhando rumo às tendências contemporâneas. Especialmente, o depoimento dos professores P₄, P₅ e P₇ estaria, em parte, consonante às idéias de avaliação diagnóstica defendidas por Luckesi, ou seja, uma das funções da avaliação seria indicar uma situação transitória de aprendizagem em que se encontra o educando, para que o educador tome decisões relevantes no sentido de auxiliá-lo em relação à sua aprendizagem.

Também existem aqueles professores que julgam que a avaliação tem a finalidade de diagnosticar ou identificar o desempenho do aluno. Esta concepção pode ser verificada pelas seguintes respostas:

A avaliação da aprendizagem, para mim, tem finalidade de diagnosticar o desempenho do aluno, a prática do professor e toda a situação do processo de ensino aprendizagem. A avaliação passa pelo uso adequado de instrumentos e procedimentos para que o professor possa atingir seus objetivos (P₂).

A avaliação da aprendizagem, para mim, tem finalidade de diagnosticar é diferente da avaliação que se praticou há anos em que se buscava medir apenas acertos e erros – é dar novo significado a avaliação, ou melhor, ressignificar a avaliação rompendo com a idéia de avaliação classificatória, sentença e terminal, buscar na prática “mediadora e emancipatória” [...] (P₁₁).

O processo de avaliação, do ponto de vista diagnóstico, leva o docente a se auto-avaliar, a repensar e a replanejar sua prática de ensino; e esta última, para ser democrática, deve considerar e respeitar a realidade e os saberes dos educandos, pois o educador aprende com seus alunos, assim como estes aprendem com o educador.

De acordo com o que já discurremos no capítulo I, a avaliação é diferente da verificação, pois o ato de avaliar vai além do ato de verificar e, neste sentido Luckesi (2005a) diz que,

o ato de avaliar implica coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto. O valor ou qualidade atribuídos ao objeto conduzem a uma tomada de posição a seu favor ou contra ele. E o posicionamento a favor ou contra o objeto, ato ou curso de ação, a partir do valor ou qualidade atribuídos, conduz a uma decisão nova: manter o objeto como está ou atuar sobre ele (p.93).

Parafraseando Hoffmann (2005a), “avaliação é ‘movimento’, é ação e reflexão” (p.52). Portanto, não basta o professor verificar, seria preciso buscar e apontar caminhos e que, em caso de dificuldades, esses caminhos ajudem os seus alunos a superá-las. Entretanto,

além de verificar, faz-se necessário uma tomada de decisão numa perspectiva de melhoria da qualidade das práticas avaliativas para que estas não ocasionem julgamento prematuro e uma conseqüente exclusão do aluno.

Nota-se que, o relato da maioria dos professores investigados evidenciou uma tendência, comum, em suas concepções quanto à finalidade da avaliação, que se traduz na “cultura avaliativa” da escola brasileira, bem como está compatível com outras pesquisas apontadas pela literatura pertinente a esta questão.

O que se percebe é que a influência dos princípios tecnicistas ainda é muito forte na organização e estruturação dos sistemas educacionais, que estão apoiados nos padrões tradicionais de notas, critérios de classificação, aprovação etc. O professor, por sua vez, ao tentar avaliar a partir dos pressupostos construtivistas ainda encontra barreiras tanto de ordem teóricas (como um modelo de formação de professores ainda inadequado), como práticas (organização e estruturação dos sistemas de ensino). Este paradoxo se reflete tanto na prática como na discussão teórica sobre avaliação da aprendizagem. Ou seja, a concepção de avaliação ainda é comumente relacionada à idéia de mensuração, de mudanças do comportamento humano. Serve como um meio de controle, feito através de atribuição de pontos ou notas, para que os alunos realizem as tarefas e tenham comportamentos esperados, e desejados pelo professor e a instituição. Não se importam com o tipo de conhecimento que o aluno adquiriu, e sim com o tipo de nota que o aluno obteve. A nota, portanto, passa a apresentar um objetivo diferente da representação do rendimento do aluno. Necessita ser redirecionada, pois a competência ou incompetência do aluno não dizem respeito apenas à escola ou ao professor, e sim a todos aqueles que participam do contexto escolar e social do educando.

A falta de um método padronizado referente à avaliação não significa que os professores citados não adotem um critério, objetivo ou plano a ser seguido no processo de ensino. Pensamos que, para o educador desenvolver uma postura avaliativa mais coerente, numa perspectiva emancipadora da educação, faz-se necessário desconstruir e reconstruir a concepção e a prática da avaliação, rompendo com a cultura classificatória, tão presente no sistema de ensino. A diversidade apresentada pelas respostas entre termos utilizados, concepções defendidas e prática efetivada evidencia a coexistência de tendências pedagógicas diversas na fundamentação das práticas avaliativas dos professores em questão.

Ainda nesta perspectiva, a avaliação da aprendizagem exige um compromisso político-pedagógico⁶¹ do professor, pois nessa prática não há espaço para a neutralidade. É imprescindível uma ação centrada na transformação e mudanças na prática. Para Vasconcellos (2006), “**o que muda a realidade é a prática** [...] a mudança de mentalidade se dá pela **mudança de prática**” (p.65, grifos do autor). Sabemos que não é suficiente ao educador apenas reproduzir um discurso adquirido em estudos, leituras e cursos, pois apenas um discurso inovador seria insuficiente para a garantia da aprendizagem do educando. Este precisa incorporar às ações cotidianas e transpor para as práticas diárias de sala de aula.

Para finalizarmos esta questão, alguns dos professores investigados, quando interrogados sobre a finalidade da avaliação da aprendizagem, demonstraram compreender sua finalidade, isto é, parecem ter incorporado o discurso que mencionamos anteriormente, mas e a prática cotidiana? Percebemos que ao confrontarmos estas concepções com outros documentos que fazem parte de nossa metodologia, podemos pelo menos, nos aproximar de uma resposta para este impasse. Esta confrontação ainda será feita neste texto.

2.2 – Diversidade dos instrumentos de coleta de dados para avaliação: divergências quanto à finalidade de cada um

Ao serem questionados a respeito dos instrumentos de avaliação utilizados, os professores apontaram 18 tipos ou modalidades distintas de instrumentos utilizados para a coleta de dados para a avaliação da aprendizagem. Mas, a média de diversificação por professor, quanto a esses instrumentos, é de, aproximadamente, 4 modalidades. Lembrando que 3 modalidades seria a menor variação apontada.

⁶¹ Entendemos por compromisso político-pedagógico: (1) Político, porque envolve a tomada de decisões, em face das determinações do processo de ensino e aprendizagem, bem como das determinações do sistema de ensino, como sugerir encaminhamentos. (2) Pedagógico, porque consiste em mudanças por causa dos conteúdos e dos encaminhamentos metodológicos.

Destacaremos apenas as mais utilizadas e, dentre elas, a forma mais comum apontada por eles são as provas escritas, 100% dos professores utilizam-na como instrumento de avaliação. Em seguida, aparece o seminário que é utilizado, aproximadamente, por 64% dos docentes, depois os trabalhos em grupo, individual, em sala ou extra-sala, nesta ordem de preferência, que representam 55% desses instrumentos e, 36% utilizam listas de exercícios ou atividades escritas. Outras modalidades que aparecem com menor frequência são: as micro-aulas⁶², as monografias, os testes-relâmpago⁶³, as aulas experimentais com relatório e avaliação, as arguições orais, as pesquisas em outras escolas (visitas e observações), o estudo dirigido, os debates, a produção de artigos, os resumos e/ou resenhas de revistas, jornais ou livros (com ou sem apresentação oral), a montagem de murais, jograis e cartas argumentativas.

Neste contexto, entendemos que seja importante explicitar o que a Organização Didática da Instituição recomenda, de mais relevante, a respeito da avaliação, no seu Capítulo V – Do Sistema de Avaliação, para que possamos, eventualmente, estabelecer comparações com alguns aspectos relatados pelos professores.

Art. 16 – A avaliação dos alunos será contínua e cumulativa, envolvendo os aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores, relacionados com as competências e habilidades requeridas.

§ 1º – Na aferição do rendimento escolar para cada módulo ou bimestre deverão ser aplicados, no mínimo, dois instrumentos, tais como: 1 – observação diária pelos professores; 2 – trabalhos individuais ou coletivos; 3 – provas orais e/ou escritas; 4 – arguições; 5 – relatórios; 6 – atividades extraclasse; 7 – auto-avaliação. (...)

Art. 18 – As estratégias de avaliação deverão ser variadas e utilizadas como meio de verificação que, combinadas com outros instrumentos, levam o aluno à reflexão, ao desenvolvimento da própria criatividade e ao hábito de pesquisar.

§ 1º – As estratégias de avaliação e a sistemática de aferição do rendimento escolar deverão ser explicadas, pelo professor, aos alunos no início de cada período letivo, observando-se os critérios estabelecidos nesta Organização Didática.

§ 2º – Toda avaliação realizada deverá ter as correções explicadas pelo professor e devolvida ao aluno, para que este se inteire das falhas cometidas.

Art. 19 – O professor deverá realizar e registrar no diário de classe, em cada bimestre, no mínimo o resultado de duas avaliações.

Art. 20 – A mensuração do rendimento escolar será expressa em notas que variarão de zero a dez, admitindo-se o fracionamento de décimos, obedecendo a critérios matemáticos de arredondamento.

Art. 21 – Será atribuído pelo professor de cada disciplina ou módulo um grau em cada bimestre, resultante das verificações previstas no Plano de Ensino, devendo ser entregue nos prazos estabelecidos pelo Calendário Escolar, juntamente com o número de faltas do aluno naquele bimestre (CEFET/GO, 2005, p.9-10).

Verifica-se que, embora o grupo de professores investigados demonstre utilizar uma maior variabilidade de instrumentos para a avaliação do que o recomendado pelo

⁶² Entendemos que micro-aulas são pequenos momentos, utilizados por alunos componentes de um grupo, para expor um determinado conteúdo.

⁶³ Por testes-relâmpago entendemos ser sinônimo de testes-surpresa que, em nossa concepção, é uma atitude autoritária e disciplinadora do professor.

CEFET/GO em sua Organização Didática, o grupo deixa de contemplar dois itens sugeridos por ela: observação diária dos professores e a auto-avaliação. Não estamos querendo dizer com isto, que os instrumentos apresentados pelo texto devam ser, todos utilizados, por todos os professores. Mesmo porque, este documento deixa de apresentar vários instrumentos que a literatura aponta como mais inovadores e que pertencem a uma pedagogia com tendência mais progressista, tais como: seminários, debates, monografias, produções de artigos, dentre outros. Este fato nos sugere duas hipóteses: uma poderia ser o desconhecimento do teor do documento que norteia as práticas avaliativas da Instituição e, a outra, a despeito do conhecimento do texto legal, o professor acha por bem ampliar os seus instrumentos para coleta de dados para a avaliação.

Adentrar e tentar compreender o cotidiano das práticas avaliativas de uma instituição de ensino não parece fácil, pois essa busca desvenda a sua complexidade e deixa transparecer as relações, interações e conseqüências dessas práticas, bem como os seus subsídios para a aprendizagem e as suas fragilidades.

Nesta questão, embora represente a concepção de apenas 1 professor, entendemos ter constatado uma dessas fragilidades: excesso de autoritarismo – uso da avaliação transformado em um ato disciplinador. Não somos de acordo com esse autoritarismo em nenhum nível de ensino, tanto menos em um curso que se propõe a formar professores, pois seria previsível que estes tendem a dar continuidade nesse procedimento equivocado. Isso diz respeito aos testes-relâmpago, que condenamos compartilhadamente com Luckesi (2005a, p.40). Para o autor, esse tipo de instrumento avaliativo seria recorrente nas escolas e poderia ser utilizado para ameaçar e castigar os alunos caso a “ordem social”, da sala de aula, seja desrespeitada. Ainda neste contexto, o autor menciona e esclarece que:

De instrumentos de diagnóstico para o crescimento, a avaliação passa a ser um instrumento que ameaça e disciplina os alunos por medo. De instrumento de libertação, passa a assumir o papel de espada ameaçadora que pode descer a qualquer hora sobre a cabeça daqueles que ferirem possíveis ditames da ordem escolar. Que inversão! (p.40).

Precisamos lembrar que, a despeito da diversidade de instrumentos utilizados na coleta de dados para avaliação, outro dado nos chamou a atenção nesta questão: o fato de que a unanimidade dos professores utiliza a prova escrita e individual, como instrumento para avaliar a aprendizagem, independentemente da especificidade da disciplina que ministra no curso. Essa constatação vem confirmar as colocações feitas por André (1990), no sentido de que ela questiona a ausência de uma orientação teórica que favoreça o trabalho coletivo dentro de uma instituição escolar, e que apresenta

como conseqüência mais imediata uma prática escolar arcada pela desarticulação, pelo trabalho solitário, por um currículo estruturado em torno de conteúdos dispersos, fragmentados [...] Que tipo de avaliação será utilizada neste contexto específico? Não é muito difícil prever que, nesta situação, devem prevalecer esquemas mais formais de cobrança, baseados em critérios isolados, definidos de cima para baixo, privilegiando certos aspectos do comportamento em detrimento de outros e com propósitos meramente classificatórios (p.69).

Também nesta perspectiva, devemos ressaltar que, embora o CEFET/GO oriente o trabalho do docente, entendemos que esta orientação é discreta, para não dizer insuficiente para favorecer, pedagogicamente, trabalho coletivo dentro da Instituição e especialmente na licenciatura. Apesar de os critérios de avaliação da aprendizagem recomendados pelo Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física do CEFET/GO, dar margem à criatividade e a inovação nas práticas avaliativas, está subordinado à Organização Didática, cujo texto ainda se encontra aquém de uma tendência mais progressista da avaliação. Neste sentido, o Projeto Pedagógico diz que:

Os alunos serão avaliados conforme determina a Organização Didática do CEFET/GO, observando-se a necessidade da contínua busca de novas formas de avaliação, as quais deverão ser discutidas com os professores e alunos do curso. Tendo em vista que esses alunos serão futuros professores e deverão, desde já, estar aptos para discutir e avaliar formas de avaliações, essa discussão do processo de avaliação e a busca de novas formas de avaliação são muito importantes para sua formação (item 2, p.69).

Ainda neste contexto, gostaríamos de acrescentar que além da unanimidade na questão dos instrumentos utilizados vir ao encontro dos nossos argumentos apoiados nos autores que fundamentam nossos estudos, ela também foi reforçada quando solicitamos de cada um dos professores, sujeitos desta investigação, cópias de instrumentos de coleta de dados para avaliação. Apesar de estes professores mencionarem que utilizam vários instrumentos, todos eles apresentaram cópia de prova e, apenas os professores P₃ e P₁₁ que, além das provas, apresentaram outros instrumentos, conforme os enunciados descritos a seguir:

A forma de avaliação da disciplina História da Ciência consiste em uma série de atividades: seminário, trabalhos em sala, trabalhos para casa, montagem de esquema sintético do livro história da ciência – Chassot, apresentação de uma biografia interessante. Eu explico melhor e exemplifico: Monte um esquema sintético do livro História da Ciência – Chassot. Apresente uma biografia interessante dentro da História da Ciência (P₃).

Escreva uma carta a um/a colega da sala de aula, professor/a do curso, falando dos ensinamentos de Paulo Freire, referentes ao primeiro capítulo do livro Pedagogia da Autonomia (P₁₁).

Pode-se verificar que o professor P₃, embora não tenha curso de pós-graduação *stricto sensu* demonstra formas diferentes de avaliar. Percebe-se, então, que as práticas avaliativas utilizadas pelos professores não dependem somente da apropriação de teorias, de técnicas ou de curso, mas o seu julgamento é também alterado por fatores sociais, tais como: sua história de vida, suas representações e sua percepção do contexto (HADJI, 2001).

Podemos ressaltar ainda que a hegemonia da prova como meio para avaliar a aprendizagem do aluno, por si só não pode ser caracterizado como um equívoco, pois a prova como instrumento para obter informações sobre a aprendizagem dos alunos tem sua importância no processo de ensino. Entendemos que o problema seria o uso que se faz dela, as finalidades a que ela se presta, ou melhor, as intenções que norteiam a escolha do instrumento de coleta de dados para a avaliação.

Alguns professores demonstraram, nas suas justificativas de escolha do instrumento de avaliação, não estarem atentos para as possíveis conseqüências quanto ao fato de a avaliação constar de uma única prova bimestral, poder se restringir a um caráter técnico e formal que venha revelar a atenção excessiva do professor com o domínio dos conteúdos inerentes à sua disciplina. Além disso, o cumprimento dos requisitos legais recomendados pela instituição que, no caso do CEFET/GO, exige-se duas notas por semestre⁶⁴ e uma média aritmética, pode ser mais um fato que também parece contribuir para a adoção dessa prática. Podemos exemplificar essa situação pelo relato do professor P₅, embora ele tenha optado por “listas de exercícios, provas, aulas experimentais⁶⁵ (relatórios, avaliações)”, percebemos que a avaliação da teoria ficou, praticamente, restrita à prova bimestral, conforme o seu depoimento: “Eu utilizo esses instrumentos porque foi o modelo em que mais fui educado, se adéqua melhor ao sistema atual que trabalho, com ele sistematizo melhor o meu trabalho e também por causa das características da minha disciplina” (P₅).

Ainda nesta perspectiva, entendemos que os instrumentos de avaliação utilizados garantem para alguns professores um resultado positivo, porém para outros apenas está sendo levado em conta o produto e não o processo. Para esses, os instrumentos avaliativos visam à medição quantitativa da aprendizagem, cuja conseqüência seria a classificação hierarquizada dos aprendizes, prática que está na contramão de uma atitude diagnóstica do processo educativo, isso devido a uma possível influência das próprias normas da Instituição, como já mencionamos anteriormente. Esta influência pode ser verificada pelas respostas dos professores P₅ (esta já descrita no parágrafo anterior) e P₁₀ que diz utilizar esses instrumentos

⁶⁴ A título de esclarecimento: duas notas por semestre significam pelo menos uma prova por bimestre.

⁶⁵ Entende-se por aulas experimentais, aulas práticas em laboratório.

porque acredito que é necessário conhecer o que o aluno conhece (ou sabe) em relação aos objetivos traçados para aquele conteúdo ou disciplina. Outra razão é aquela comentada anteriormente, onde o aluno já se acostumou a realizar as coisas porque haverá avaliação, no geral sua produção parece estar condicionada a esse fator (é o que chamo de cultura da escola) (P₁₀).

Constatamos que os instrumentos que os sujeitos dessa investigação têm utilizado são os já existentes e conhecidos por todos nós educadores, mas nem por isso deixam de ser, por si, recursos valiosos para a coleta de dados para a avaliação da aprendizagem. Neste sentido, Luckesi (2005b) nos alerta para:

O que necessitamos de observar é se os instrumentos, que nós estamos utilizando, são adequados aos nossos objetivos e se apresentam as qualidades mínimas de um instrumento satisfatório de coleta de dados para a prática da avaliação da aprendizagem (p.91).

Neste contexto, o autor reforça sua posição de que não tem necessidade de nós, educadores, abandonarmos os instrumentos de coleta de dados usuais, já conhecidos pelos docentes. “O que nós necessitamos é usá-los na perspectiva da avaliação e não do exame. O que distingue a avaliação dos exames não são os instrumentos, mas sim a postura na sua construção e nos seus usos” (LUCKESI, 2005b, p.109).

Os apontamentos de 100% dos professores indicam que eles diversificam os instrumentos de avaliação, pois em média, cada um utiliza em torno de 4 instrumentos distintos. Mas, os argumentos que justificam esta diversificação são distintos. Aproximadamente, 27% das justificativas têm a mesma idéia, ou seja, os professores julgam que esta diversidade facilita a reflexão da ação pedagógica para se, for o caso, poder tomar uma decisão. Em torno de 18% entendem que a diversificação dos instrumentos de avaliação proporciona a verificação da aprendizagem e outros (18%) disseram que utilizam estes instrumentos porque o resultado é satisfatório e, as demais justificativas apresentadas, além daquela já citada do professor P₅, são variadas: um diz que estes instrumentos são mecanismos que mensuram e alimentam o sistema escolhido pela Instituição e outro acredita na diversificação como oportunidade de os alunos demonstrarem suas diferentes habilidades.

Ao confrontar o projeto pedagógico do curso, os planos de ensino e o discurso⁶⁶ dos professores, constatamos que, quanto à diversificação dos instrumentos de coleta de dados para avaliação, existe coerência entre o projeto pedagógico do curso, o plano de ensino e os dados apresentados no questionário por 64% dos professores.

⁶⁶ O sentido de discurso, neste texto, refere-se às respostas dos questionários emitidas pelos professores-sujeitos desta investigação.

No grupo de professores, percebemos um certo descompasso em relação aos tipos de instrumentos propostos no plano de ensino e os dados apurados nos questionários. Por exemplo, um dos instrumentos de coleta de dados para a avaliação que julgamos da maior importância – o portfólio – consta do plano de ensino de pelo menos 50% dos professores, porém nenhum deles o mencionou na lista dos principais instrumentos utilizados. Este fato nos leva a conceber a idéia de que o discurso não coincide com a prática avaliativa desses professores e isso pode ser mais um “gargalo” que venha dificultar as interações das práticas de ensino, da aprendizagem e dos processos avaliativos.

A respeito dos outros 36%, detectamos uma situação contrária, existe uma sintonia entre o discurso e o que fazem no que diz respeito à modalidade dos instrumentos utilizados por eles.

Muitas vezes a avaliação do rendimento escolar em algumas instituições não tem sido usada corretamente pelos professores, pois neste contexto eles têm desrespeitado o ambiente no qual o aluno está inserido. Isto quer dizer que, numa educação que prioriza o depósito de informações, onde um ensina e o outro aprende, os instrumentos de avaliação são utilizados apenas como medidores do conhecimento; com isso, afastam-se das características humanas, posicionando-se como uma ferramenta de exclusão escolar e social, não considerando o aspecto sócio-emocional, resultando num distanciamento entre professor e aluno.

Como vimos, para alguns professores a avaliação não se restringe a um único instrumento como, por exemplo, a prova, mas sim num conjunto de instrumentos que poderá favorecer a aprendizagem do aluno. Neste sentido, essa diversidade de instrumentos de coleta de dados para a avaliação pode trazer benefícios, pois na medida em que o aluno tem oportunidade de manifestar o que sabe e verificar o seu crescimento, bem como o que não aprendeu e não sabe sobre os conteúdos a respeito dos quais as questões foram elaboradas.

Encontramos, ainda, pelas respostas dadas, algumas particularidades desses professores, por exemplo, ao valorizar a produção de textos, o professor (P₁₁) está valorizando o próprio saber-fazer de seus alunos, ou seja, há uma significação dos saberes na formação de seus alunos, senão vejamos:

Eu utilizo esses instrumentos porque cada aluno (a) tem uma forma diferente de ser e de apreender os conhecimentos, tento estimular todas as habilidades potenciais do (a)s aluno (a)s. E avalio as múltiplas inteligências elencadas por Gardner [...]. Utilizar-se desses instrumentos diversos contribui para diminuir o índice de “evasão” [...] e repetência escolar que perpassa o cotidiano da sala de aula, não só as provas finais, bimestrais. Além disso, é preciso refletir será que o tipo de avaliação aplicada não é um dos itens responsáveis para que o Brasil ocupe as piores posições

no ranking mundial em que participaram 41 países? Posição: Matemática 40º, Leitura 37º e Ciências 39º lugar. As escolas tinham que pensar mais sobre estas questões. A nossa classificação em avaliação foi essa e aí? Só vai ficar na classificação? Cadê a tomada de decisão? Poderia ser pela leitura de “Ler e escrever, muito prazer” [...] (P₁₁).

Entendemos que, ainda no contexto desta citação, poderíamos acrescentar que, além das práticas avaliativas, as formas de ensinar empregadas pelos professores, também seriam responsáveis pelo desempenho ruim dos alunos brasileiros. Na nossa visão, esta questão também deve ser levada em conta.

Na perspectiva de diversificação dos instrumentos de avaliação, acreditamos que ela tem uma função estratégica na coleta de uma maior quantidade e variedade de informações sobre o percurso de aprendizagem dos educandos, bem como para uma tomada de decisão sobre o trabalho pedagógico do docente, durante o processo avaliativo. O entendimento de Silva (2004) vem ao encontro de nossa concepção: “restringir a avaliação ao produto e a um instrumento é desperdiçar uma diversidade, no mínimo, de informações do processo que são úteis ao entendimento do fenômeno educativo e à tomada de decisão para as mudanças necessárias” (p.14).

Esse mesmo autor, além da diversidade nos adverte, também, quanto à coerência entre os instrumentos utilizados e o processo avaliativo que “visam atingir as várias dimensões dos sujeitos/objetos avaliados”, pois ele julga ser pertinente o “resgate da multidimensionalidade dos sujeitos da educação escolar” (p.14). Ou seja, quanto maior o número de instrumentos avaliativos perpassar o trabalho pedagógico, tanto mais a postura avaliativa afasta a visão restrita dos educandos/educadores como seres apenas cognitivos, passando a considerá-los, também, nas suas dimensões afetiva, social, cultural etc. Dessa forma, é possível “melhor compreender o objeto avaliado para melhorar sua qualidade e não classificá-lo, diagnosticar e intervir e não selecionar e excluir” (SILVA, 2004, p.15). Salientamos que não basta diversificar os instrumentos de avaliação, de forma aleatória, eles devem estar de acordo com uma proposta metodológica e pedagógica e as suas especificidades e intencionalidades devem ocorrer conforme cada momento específico de avaliar.

Apuramos que a maioria dos professores investigados não apontou razões que justificassem a utilização de diversos instrumentos de coleta de dados para a avaliação, nem tampouco mencionou alguma recomendação da Organização Didática do CEFET/GO. Apenas 27% deles fundamentaram sua posição, além do P₁₁ que já citamos anteriormente, dizendo que utilizam esses instrumentos porque:

acredito que desta forma posso avaliar melhor o desenvolvimento do aluno e corrigir a trajetória em cada um dos conteúdos (P₄).

acho que cada aluno tem uma forma diferente de expressar o que aprendeu. Utilizando diferentes formas de avaliação, as diversas habilidades têm oportunidade de serem consideradas e desenvolvidas em cada um deles (P₈).

Sobre a questão da diversidade dos instrumentos utilizados na prática avaliativa dos professores sujeitos desta investigação, devemos ressaltar que nem uma questão que compõe o questionário e nem os relatos proferidos por eles, nos permite afirmar, com segurança, como esses professores trabalham com os dados obtidos nos diversos instrumentos de coleta de dados para avaliação. Ou seja, não ficou explícito se, de fato, a diversidade dos instrumentos utilizada por eles, estaria servindo de mecanismo para criar as condições favoráveis para que o aluno manifeste o seu desempenho de aprendizagem e para ampliar as possibilidades de observação do professor ou se, seria só pro forma, valendo mesmo, só a nota de provas.

Ainda neste contexto, entendemos que os instrumentos de avaliação, normalmente, são determinados pelas idéias e modelos da realidade institucional em que o professor atua. Muitas vezes, serve como expediente de controle, feito através de atribuição de pontos ou notas, para que os educandos desempenhem as atividades e tenham comportamentos esperados e desejados tanto pelo educador quanto pela instituição. Neste sentido, o que menos importa é o tipo de conhecimento que o aluno adquiriu, pois se dá mais importância ao tipo de nota alcançada pelo aluno.

Com esta linha de pensamento é uma condição indispensável ir além dos instrumentos de coleta de dados para a avaliação. Partindo de uma prática avaliativa limitada à provas, seminários, trabalhos e listas de exercícios não é suficiente para uma formação de qualidade. Entendemos que é necessário avaliar o processo em detrimento do produto final, e isto quer dizer usar com critérios⁶⁷ esses quatro instrumentos e outros tantos, muitas vezes, só avaliam o produto final. A escolha dos instrumentos faz parte do processo avaliativo e o professor deve conhecê-los bem: suas limitações e possibilidades, como e quando elaborá-los e, conseqüentemente aplicá-los, como corrigi-los, qual a postura esperada do aluno e do professor ao realizar um instrumento de coleta de dados para a avaliação, o que é ou não recomendado fazer, o que os alunos pensam a respeito deles, quais as conseqüências de seu uso, etc. É preciso refletir e conscientizar sobre a necessidade de superar qualquer avaliação centrada apenas nos instrumentos. Essa tomada de consciência favorece o incremento de

⁶⁷ Critérios - consistem em considerar os limites e a clareza dos objetivos que venham favorecer uma escolha sensata e segura dos instrumentos.

situações inéditas que poderão inovar a prática avaliativa e o uso consistente e consciente de instrumentos que favoreçam positivamente a eficiência da avaliação e, além disso, venham amenizar a ansiedade dos alunos.

A avaliação da aprendizagem vai além dos procedimentos e aplicação de instrumentos para coleta de dados e de verificação da aprendizagem, ela norteia o processo de reflexão e a tomada de decisão que perpassa todo o processo de ensino-aprendizagem. Essa tomada de decisão consiste em, o professor, saber o que fazer frente aos resultados encontrados. Ainda neste sentido, compartilhamos com Mendes (2006), pois ela entende que a avaliação “é um meio para que todo o ensino e a aprendizagem sejam sempre revistos e, por isso é um processo de reflexão, de investigação e de interpretação de uma situação do processo de ensino e de aprendizagem” (p.139).

2.3 – Desarticulação entre ensino-aprendizagem-avaliação

Também indagamos aos professores a respeito de como eles avaliam se o aluno aprendeu bem o que foi ensinado. Nesta questão, somente um professor entende que a nota corresponde a uma, das inúmeras formas de comunicação, ou seja, representa a aprendizagem do aluno, pois ele avalia que o aluno aprendeu bem quando ele “for capaz de obter 70% a 80% da nota proposta” (P₁). A resposta desse professor não demonstra a consciência da ligação existente entre os tipos de instrumentos de coleta de dados para a avaliação e o fato de o aluno demonstrar ou não ter aprendido o conteúdo, ter alcançado ou não os objetivos propostos. Como também não deixa clara a origem dessa nota, se é de prova, trabalho, seminário, monografia, ou uma junção de vários instrumentos.

Dessa forma, constatamos uma das situações descritas no Capítulo I deste estudo, ou seja, de acordo com o pensamento de Demo (1999, p.23-27), se a nota for só resultado de uma prova, pode não verificar a aprendizagem propriamente dita, mas apenas um domínio mecânico de conteúdos. Ou ainda, se não houver, intencionalmente, por parte do professor uma proposta de aprendizagem condizente, a nota pode indicar pontos dispersos, uma média “falsa” do desempenho do aluno, muitas vezes ela consta de vários pontos utilizados de forma desarticulada. Nesse caso, segundo o autor, deve-se levar em conta o acompanhamento da evolução do aluno e aceitar o último ponto representativo de seu desempenho que pode ter melhorado com o tempo.

Também neste contexto, gostaríamos de ratificar que avaliar e fazer provas (exames) são atividades distintas, conforme já mencionamos no capítulo I. Neste sentido, Luckesi (2005b), também nos alerta que:

A diferença entre trabalhar com exames e com avaliação é a de que, os exames expressam aquilo que o educando conseguiu fazer com as lições do educador ou de outros meios e a avaliação expressa o caminho trilhado conjuntamente pelo educador e educando, construindo positivos. (...) exames são úteis em situações que exigem classificação e certificação; a avaliação é útil onde se exige construção de conhecimentos, de habilidades, de hábitos e de convicções (p.36).

Ainda a respeito do mesmo questionamento, outro professor concebe que o aluno aprendeu bem quando “muda de comportamento” (P₂). Essa concepção corrobora com o modelo de formação norteado pela racionalidade técnica a qual é baseada no paradigma taylorista, que concebe o fazer docente como uma mera atividade instrumental voltada para a solução de problemas via aplicação de teorias, métodos e técnicas (Schön, 1998). Conforme já relatamos no capítulo I, a partir da década de 1960, o modelo de Ralph Tyler conhecido como avaliação por objetivos integrou o referencial teórico, básico nos cursos de formação de professores no Brasil e, ainda hoje, apesar das críticas, ainda repercute no âmbito educacional brasileiro.

Este referencial teórico, de acordo com Hoffmann (2005a) ao citar Tyler, enfoca a avaliação como sendo um “processo destinado a verificar o grau em que mudanças comportamentais estão ocorrendo. [...] A avaliação deve julgar o comportamento dos alunos, pois o que pretende em educação é justamente modificar tais comportamentos” (p.33).

O depoimento de um grupo de 4 professores nos leva a entender que, a avaliação, independente do instrumento, na maioria das vezes, seria capaz de refletir o conhecimento aprendido. Algumas opiniões ilustram esta percepção dos professores que avaliam que o aluno aprendeu bem quando ele:

expressa por meio da escrita na solução de problemas ou arguições orais situações que vão além daquelas mencionadas na sala. Esta situação pode ser: resolução de exercícios de forma inesperada, atenção especial a um aspecto do texto ou da explicação (P₃).

participa das atividades/questionamentos (discussões) em sala de aula e também a partir dos conhecimentos demonstrados nas avaliações ministradas (P₇).

é capaz de expressar seus conhecimentos com clareza e segurança nas avaliações, e isso pode ser percebido até mesmo quando o aluno erra uma questão (P₉).

consegue interpretar e argumentar corretamente sobre os problemas trabalhados nas avaliações (P₁₀).

Com base nas respostas destes professores, não é possível identificar como se processam as avaliações mencionadas por eles, nem se estas (avaliações) se referem a algum tipo de instrumentos de coleta de dados.

Nenhum dos outros 5 professores relacionou a aprendizagem a qualquer tipo de avaliação e vice-versa, suas concepções foram amparadas por outros motivos e disseram que avaliam se o aluno aprendeu bem quando ele:

questiona e sana as dúvidas que ficaram nas explicações dadas, participa das aulas e faz intervenções coerentes (P₄).

consegue conversar, dialogar sobre o assunto e principalmente quanto consegue tirar algum proveito do assunto (P₅).

consegue aplicar os conhecimentos adquiridos frente as situações apresentadas (P₆).

consegue utilizar os conceitos aprendidos na aula para resolver situações em outros contextos (P₈).

e ela extrapolam, fazem relação entre teoria e prática ao compará-las percebem as contradições entre uma e outra e visualizam nas linhas os discursos das entrelinhas e além das linhas, fazer intertextualidades (P₁₁).

Verifica-se pelos depoimentos destes 5 professores que eles utilizam outros instrumentos que os permitem observar e avaliar a aprendizagem de seus alunos.

Analisando-se a manifestação de cada um dos 11 professores investigados, não percebemos que haja referência se o que foi “ensinado” corresponde ao “previsto” em objetivos previamente estabelecidos, nos planos de ensino de cada disciplina.

Também não constatamos, durante a análise dos dados desta questão, se o professor, durante o processo avaliativo, se atenta para os erros⁶⁸ dos alunos, pois estes podem evidenciar a não aprendizagem. Tampouco percebemos se o docente pára ou não para pensar sobre o que fazer com as dificuldades encontradas pelos alunos e como atua para que estas possam ser superadas. Entendemos que, caso o professor conduza a avaliação dos seus alunos sem refletir a respeito das dificuldades encontradas por eles, não tem como ajudá-los a superá-las, pois este professor poderia estar apenas constatando ou não a situação de aprendizagem de cada um, mas não estaria efetivando, de fato, um processo avaliativo. Sabe-se que, para se efetivar um processo avaliativo duas ações devem ser executadas: verificar e refletir – uma verificação seguida da reflexão para modificação da realidade. Neste sentido, Luckesi (2005a, p.93) diz que a avaliação direciona o objeto numa trilha dinâmica enquanto a verificação o “congela”.

⁶⁸Segundo Silva (2007), “erros e acertos são conseqüências de decisões, de julgamentos humanos e estão presentes na trajetória da avaliação” (p.13).

Ainda neste contexto, Luckesi (2005b) nos lembra muito bem de um importante papel do educador que deseja melhorar o nível de aprendizagem dos seus educandos:

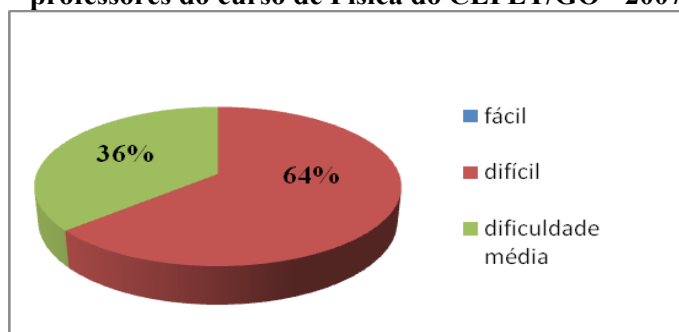
Não podemos olhar exclusivamente para os seus desempenhos, mas sim para o conjunto de fatores intervenientes no ensino e na aprendizagem, inclusive o desempenho dos estudantes. [...], a prática pedagógica sozinha não pode dar conta de muitos fatores intervenientes que independem dela, mas que interferem no processo de obtenção de uma aprendizagem satisfatória (p.105-106).

Dessa forma, compartilhamos com Luckesi, no sentido de que, esses fatores citados por ele necessitam ser melhor trabalhados, bem como merecem sofrer intervenções, caso desejemos avançar qualitativamente o desempenhos dos educandos.

2.4 – Avaliação: atividade complexa

A seguir, o gráfico 4 explicita o grau de dificuldade no ato de avaliar sob a ótica dos professores investigados.

Gráfico 4 – Grau de dificuldade em avaliar manifestado pelos professores do curso de Física do CEFET/GO - 2007



Os professores pesquisados, quando interrogados sobre o grau de dificuldade em avaliar, a maioria (64%) considera a atividade difícil e os demais (36%) de dificuldade média. Este resultado demonstra a complexidade do ato de avaliar, visto que nenhum dos docentes a admitiu como uma atividade fácil. Existem várias justificativas para o grau de dificuldade registrado pelo grupo de docentes. Procuramos agrupar o depoimento de cada um, independentemente do grau de dificuldade relatado, mas de acordo com os tipos dessas dificuldades.

A dificuldade relatada por 3 professores diz respeito aos inúmeros fatores que permeiam o processo de avaliação, tornando-o difícil e complexo. Este tipo de dificuldade pode ser representado pelas respostas de que avaliar é uma atividade:

difícil – o ato de avaliar é complexo, envolve uma série de fatores, o resultado depende de quem avalia, como avalia e de quem é avaliado (P₅).

difícil porque depende de vários fatores, como por exemplo, o estado emocional do aluno no dia da avaliação, etc. (P₆).

difícil – não é possível verificar a aprendizagem total de um aluno através de uma só atividade, parece que “medir” o conhecimento não é possível através de uma prova. Há tantos fatores que interferem nesse momento: situação de stress do aluno, condição emocional, problemas pessoais, de saúde, etc. Tudo isso afeta e “mascara” o resultado da avaliação (P₈).

Ao sintetizarmos os resultados desta questão, constatamos que, embora a avaliação seja um componente essencial do ensino, da aprendizagem e do processo curricular, bem poucos professores estão preparados e se sentem à vontade para conduzir esta tarefa. Entendemos que a dificuldade pode estar na dicotomia entre o processo ensino-aprendizagem-avaliação. Geralmente, a avaliação é pontual, acontece de tempo em tempo e em momentos predeterminados pela oficialidade o que poderia dificultar que os professores a realizassem de maneira processual. Avaliar não é fácil. Envolve valores e subjetividades e, no entanto, em educação exige-se objetividade dos professores. Atribuir notas ou conceitos aos alunos continua sendo uma tarefa altamente subjetiva sendo que muitos docentes não são capazes de elaborar formas metodologicamente válidas, confiáveis e consistentes de avaliação. Sentem-se, portanto, insatisfeitos com a avaliação que vêm realizando.

Ainda neste sentido, a literatura tem nos mostrado que determinados procedimentos utilizados por muitos docentes para avaliar os alunos resultam, na maioria das vezes, da imitação de modelos considerados bem sucedidos e da sua experiência ao longo dos anos, sem, contudo, analisá-los criticamente numa perspectiva de adequação para o que se deseja avaliar. Talvez isto se deva as poucas iniciativas de treinamento formal que têm sido oferecidas e, que também não se tem dado oportunidade para os docentes analisarem a sua prática e refletirem sobre ela. Para Castro (2005, p.246-258), “avaliar não é para amadores” e um dos motivos para tal afirmação seria que “a palavra avaliação talvez esconda mais significados do que revela” (p.248).

Ainda entre as diversas dificuldades apontadas pelos professores, por ocasião da avaliação, foi possível identificar que 6 deles abordaram que as dificuldades encontradas seriam provenientes de duas situações: elaboração das questões e da escolha do tipo de instrumento, estas dificuldades podem ser verificadas no contexto das respostas de que avaliar é uma atividade:

difícil – é difícil elaborar questões e situações em que os estudantes possam de fato expor o conhecimento aprendido. Principalmente porque é difícil diferenciar o que foi decorado daquilo que foi de fato aprendido (P₇).

difícil – não é fácil elaborar questões que realmente meça o conhecimento do aluno em uma avaliação (P₉).

de dificuldade média – não é fácil propor problemas que identifique o quanto os alunos sabem, e o que sabem, para uma tomada de decisão de uma melhor abordagem dos conteúdos. Outra questão, acredito oriunda, em parte, da cultura desenvolvida na escola (que é aquela de se estudar somente para as avaliações), geralmente, produz uma superficialidade no entendimento dos conceitos trabalhados nos conteúdos e assim uma ansiedade e insegurança muito grande nas avaliações. Não sei se devemos considerar este problema no momento da avaliação, mas ele torna a avaliação um momento de tensão, dificultando este momento (P₁₀).

de dificuldade média – as vezes acertamos ou não a forma como propomos a avaliação (P₁).

difícil – com o objetivo de formar cidadãos críticos, os instrumentos hoje utilizados para avaliar são ineficazes. As instituições educacionais não promovem as condições adequadas para um processo de ensino de qualidade. Como avaliar uma turma de 60 alunos? (P₂).

difícil - não há turmas homogêneas (nem deveria). Ao escolher um instrumento de avaliação não conseguimos atingir o objetivo com 100% da turma. Saber escolher o melhor instrumento é bastante difícil por isso procuro ouvir o aluno e aceitar sugestões sobre como avaliar (P₄).

Procurando contribuir com os docentes na superação das dificuldades ocasionadas pela avaliação, porém recortando, dentro desse assunto, um dos aspectos, que é a elaboração dos instrumentos de coleta de dados para a avaliação, consideramos necessário, pelo menos, apontar alguns elementos fundamentais, na impossibilidade de aprofundarmos outros igualmente importantes, devido às peculiaridades deste trabalho. Já que ressaltamos a elaboração dos instrumentos, recorremos a alguns critérios apontados por Vasconcellos (2005, p.128-129) numa perspectiva libertadora em que os conteúdos devem ser: essenciais, reflexivos, abrangentes, contextualizados, claros e compatíveis com aqueles ensinados. Dentro desta perspectiva, o professor pode propor vários tipos de questões que favoreçam as diferentes formas de expressão do aluno.

Além disso, Luckesi (2005b, p.91-94) também nos alerta “quanto à adequação dos instrumentos às finalidades às quais se destinam os dados, importa ter presente que nem todo instrumento coleta os dados dos quais nós efetivamente necessitamos” (p.91). Partindo deste pressuposto, compartilhamos com o pensamento deste autor no sentido de que, para a avaliação da aprendizagem, pode ser utilizado qualquer um dos instrumentos já existentes e utilizados, bem como outros que possam vir a ser criados, desde que sejam úteis e adequados para a coleta de dados para a avaliação da aprendizagem.

Ainda neste sentido, o mesmo autor diz que, para evitar qualquer inconveniência ou inadequação, seria oportuno o professor agir de maneira crítica, em busca de instrumentos que, de fato, colem os dados indispensáveis para praticar a específica avaliação da aprendizagem que esteja desejoso de proceder e que, para isto

A observação crítica será recurso fundamental para mantermos cuidado ao coletarmos os dados necessários para a prática da avaliação da aprendizagem dos nossos educandos. Neste sentido, importa lembrar que instrumentos de coleta de dados para a avaliação não são recursos de ameaças e controles disciplinares sobre os educandos; mas, sim instrumentos úteis para a coleta de dados tendo em vista o diagnóstico da aprendizagem. Em função disso, necessitam ser bem elaborados (LUCKESI, 2005b, p.94, grifos do autor).

As justificativas dos outros 2 professores pesquisados são díspares, portanto comentaremos uma de cada vez.

O professor P₃ relatou que, para ele, avaliar seria uma atividade de dificuldade média, pois “a minha avaliação é de identificação do aluno com facilidade ou dificuldade”. Entendemos que, com esse discurso, o docente não esclareceu e nem justificou o nível de dificuldade encontrado.

Já o professor P₁₁, além de manifestar que a dificuldade em avaliar seria média, nos deixou uma justificativa, ou melhor, um depoimento que nos leva a pensar a respeito das inúmeras dificuldades inerentes à prática avaliativa e que, se tais dificuldades não forem adequadamente conduzidas pelo avaliador, podem trazer conseqüências desastrosas, principalmente, para o avaliado. Portanto, na visão deste professor, avaliar seria uma atividade de dificuldade média

Porque avaliação é o passaporte para o inferno dos tímidos, dos pobres – ao aplicar uma avaliação tenho que pensar: a avaliação está a serviço de uma pedagogia dominante? É uma postura da pedagogia tradicional – produto ou do processo que propõe a avaliação numa perspectiva da pedagogia progressista?

Quando falo do passaporte para o inferno, é o inferno da repetência da “evasão” também. Luckesi falou num congresso que 90% da população mundial têm condições de aprender tudo, depende de como é esse aprendizado, é lógico, o que está em jogo não é a questão de ser inteligente, mas principalmente a questão de oportunidades. E isto é sério.

Quem ajuda o aluno pobre a aproveitar as oportunidades? Por isso tenho certa dificuldade de avaliar quando penso: Avaliar para quem? Para quê?

O livro “Avaliação da aprendizagem escolar” de Luckesi fez-me refletir muito sobre o processo avaliativo e colocá-lo numa posição secundária no processo de ensinagem (P₁₁).

Também nesta perspectiva, entendemos que, se uma prática avaliativa for conduzida inadequadamente pelo avaliador, ou seja, se o educador não atentar para todos os recursos⁶⁹ que visem uma prática construtiva da avaliação da aprendizagem na sala de aula, se

⁶⁹ A respeito desses recursos recomendamos a leitura do capítulo 4 de Luckesi (2005b).

ele não levar em conta os reais objetivos e funções dessa avaliação, não trará prejuízos apenas para os “tímidos” e “pobres”, mas para todos os educandos, inclusive para o trabalho do próprio docente.

Neste contexto e visando a ampliação dos recursos que podem subsidiar o trabalho docente julgamos que, a avaliação como acompanhamento deveria ser objeto de reflexão, no sentido de estimular estudos de formas para a sua concretização conforme a especificidade da área do saber e do nível do estudante. A avaliação adotada como acompanhamento, poderia contribuir para a evolução dos alunos e permitiria, ao educador, desempenhar sua função de orientador, de mediador entre o educando e os conhecimentos sistematizados, bem como o possibilitaria procurar e experimentar formas que pudesse facilitar o processo ensino-aprendizagem. Nesta perspectiva, o professor passaria a ser um parceiro no processo de construção do conhecimento e deixaria, então, de ser um simples transmissor e cobrador de saberes prontos e acabados. Entendemos também, que tais reflexões, estudos e experiências além de beneficiarem esse processo, favoreceriam a análise crítica da prática avaliativa e a elaboração de referencial teórico-prático, oportunizando, portanto, a construção dos saberes sobre avaliação da aprendizagem.

Os educadores devem compreender o significado da avaliação para integrá-la, efetivamente, no processo ensino-aprendizagem. Portanto, rediscutir o seu papel e suas finalidades é uma condição, uma vez que, se todos têm o direito de aprender, a princípio, não é necessariamente uma exigência reprovar o aluno, na verdade, é preciso tentar ensinar tudo a todos e, especialmente, entender que isso é possível. Além do que, estudos e debates sobre práticas avaliativas é sempre uma forma de os professores vencerem as dificuldades em inovar as suas respectivas práticas, afinal, segundo os depoimentos do grupo de professores investigados, avaliar é uma atividade difícil. A partir dessa superação, pode-se buscar e assegurar um processo avaliativo formativo e diagnóstico capaz de detectar os avanços e as deficiências no aprendizado dos licenciandos que permitam que o processo de ensino seja reconduzido e reordenado.

Encontramos em nossas análises, alguns docentes como já nos referimos, que não apresentaram discussões teóricas a respeito da avaliação da aprendizagem. Embora já exista uma literatura relativamente consistente sobre esse tema, notamos que muitos deles, praticamente, desconhecem essa temática. Este fato nos faz pensar que, alguns professores dizem avaliar, mas sem compreender a função da avaliação, suas finalidades, sem se questionarem a quem esta favorece e, ainda desconhecem a importância do tratamento que

deve ser dado aos seus resultados⁷⁰. Ou seja, nem sempre o educador sabe, explicitamente, qual é o objetivo da avaliação que realiza, e por isso atua de maneira ingênua e automática.

Consideramos como objetivos fundamentais da avaliação da aprendizagem a construção do conhecimento, a orientação da aprendizagem e seu conseqüente desenvolvimento. Dessa forma, entendemos que a avaliação deve ser um processo contínuo, que possibilita ao educador acompanhar, passo a passo, o desenvolvimento do educando. Este processo exige que o educador confie na capacidade de construção das próprias verdades pelo educando, bem como valorize suas manifestações e interesses, considere suas realidades social, cultural e política.

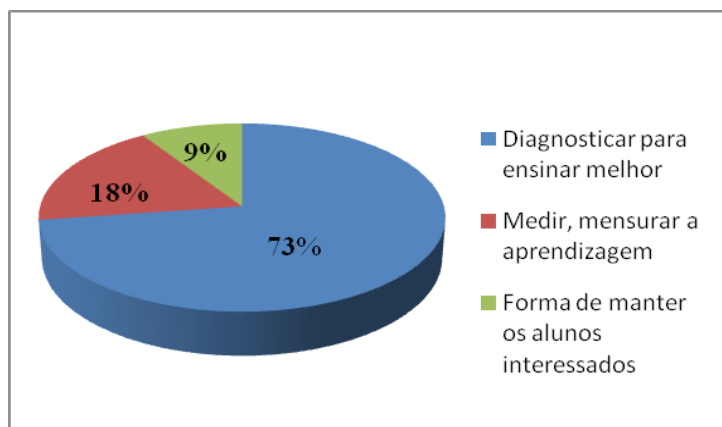
2.5 – Avaliação da aprendizagem: aspectos conceituais, na perspectiva dos docentes

Em outra questão apresentada aos professores, foram feitas cinco afirmações que poderiam expressar o seu entendimento a respeito da avaliação: a) avaliar é medir, mensurar a aprendizagem do aluno; b) avaliar é uma forma de controlar e cobrar a aprendizagem do aluno; c) avaliar é uma forma de manter os alunos interessados na disciplina ministrada; d) avaliar é diagnosticar a aprendizagem do aluno para ensinar melhor; e) avaliar é uma forma de classificar e distinguir os alunos fracos e fortes. Ainda nesta questão, deixamos como opção um sexto item em que o professor poderia expressar outro conceito distinto daqueles então descritos.

O gráfico 5, retrata a concepção conceitual dos professores investigados, a respeito da avaliação da aprendizagem. Pode-se verificar que, todas as respostas ficaram concentradas em, apenas, três das alternativas propostas (a, c, d).

Gráfico 5 – Concepções de avaliação declaradas pelos professores do curso de Física do CEFET/GO – 2007

⁷⁰ De acordo com Mendes (2006), “as práticas avaliativas atuais não incorporam esta etapa do processo avaliatório” (p.138).



A afirmação que melhor expressa o entendimento de avaliação para a maioria (73%) dos docentes é a que compõe o item (d) “avaliar é diagnosticar a aprendizagem do aluno para ensinar melhor”. Em seguida aparece o item (a), com 18%, julgando que “avaliar é medir, mensurar a aprendizagem do aluno” e, por fim, 9% acha que “avaliar é uma forma de manter os alunos interessados na disciplina ministrada”, item (c). Verificamos que os 18% coincide com o número mencionado na primeira questão, quando solicitamos que o professor apontasse a(s) finalidade(s) da avaliação.

Julgamos ser pertinente dizer que, apenas o professor P₆ não construiu uma justificativa para a sua resposta a esta questão, os demais apontaram justificativas variadas.

O professor P₁₀ fez uma declaração interessante, ou seja, embora concordasse com o item (d) “avaliar é diagnosticar a aprendizagem do aluno para ensinar melhor”, teria que optar pelo item (a) “avaliar é medir, mensurar a aprendizagem do aluno”, pois entende que a avaliação que pratica está condizente com a mensuração que é uma prática avaliativa tradicional. Essa declaração está em consonância com a afirmação feita por Hoffmann (2005b), “a distância entre o discurso e a prática é muito forte em avaliação” (p.38).

Entendemos que, essa contradição valorativa e teórica não parece levá-lo a reformulações significativas de sua prática avaliativa nem possibilita que ele aprofunde ou critique os princípios da avaliação formativa e diagnóstica⁷¹. A concepção que ele demonstrou possuir, sobre avaliação, nos parece que está mais em nível de um desejo de ser progressista.

Seria importante pontuar também que, para os participantes deste estudo, a função “de controle”, atribuída à avaliação, foi pouco recorrente, pois apenas o professor P₁ julga que “avaliar é uma forma de manter os alunos interessados na disciplina ministrada”, pois, para ele, “manter avaliações constantes, controla as turmas na questão da disciplina”. Diante dessa concepção, concordamos com a afirmação de Hoffmann (2006), que “no ensino superior,

⁷¹ A avaliação de natureza formativa e diagnóstica está no contexto de uma Pedagogia Progressista.

muitos professores não têm formação pedagógica, reproduzindo o modelo classificatório de suas escolas ou cursos universitários" (p.67).

Verifica-se também, pelas justificativas, que existe a adoção, por parte de alguns professores, de estratégias de avaliação inspiradas nas de seus docentes preferidos as quais podem, ou não, avaliar o que eles querem realmente avaliar. Por exemplo, o professor P₂, não nos esclarece se, após “diagnosticar o desempenho” do aluno, toma outras providências. A justificativa do professor P₅, não condiz com a sua opção de resposta contida no item (d), já citado. Diz ele: “toda avaliação que aplico assim que vejo os resultados procuro fazer uma análise mais profunda sobre o que propus e o que obtive”. Ao analisarmos o seu discurso, especialmente, a expressão “toda avaliação que aplico” nos parece evidente que este professor concebe avaliação como sendo a mesma coisa de prova, teste ou trabalho. Sabe-se que estes últimos, são instrumentos para a coleta de dados para a avaliação, e não devem ser confundidos com a avaliação propriamente dita.

Mesmo sendo verificáveis na análise das justificativas, alguns resquícios da tendência tradicional na interpretação das manifestações dos professores permite-nos fazer aproximações acerca da caracterização de que existe uma tendência em busca de uma boa atuação avaliativa desses professores. Ou seja, percebe-se, pelos seus discursos, que em suas práticas avaliativas, existem indicadores que confirmam a assunção de novas idéias e concepções pedagógicas, de uma tendência educativa progressista, tendência que se tem desenvolvido rumo à superação da perspectiva tradicional de educação e, conseqüentemente, de avaliação. Esta verificação pode ser explicitada pela justificativa de um professor que, embora tenha optado pelo item (d) “avaliar é diagnosticar a aprendizagem do aluno para ensinar melhor”, fizesse o seguinte comentário: “Apesar de concordar com esta afirmação, acredito que a etapa ‘para ensinar melhor’ acontece com uma velocidade muito aquém daquela que desejo. Penso que o motivo reside na falta de hábito de refletir a minha prática docente” (P₃).

Percebe-se, por meio deste argumento que, embora o professor tenha uma concepção diagnóstica da avaliação da aprendizagem, considerada progressista, ele ainda não consegue efetivá-la por completo, ou seja, ainda está faltando uma etapa: “para ensinar melhor”. Para que a avaliação se concretize plenamente, entendemos que, o professor além de refletir sobre sua prática docente, também tome decisões a respeito do desempenho do aluno e aja, no sentido de provocar transformações que venham facilitar a aprendizagem do mesmo. Nesta perspectiva, compartilhamos com o ponto de vista de Dias Sobrinho (2002c):

A palavra avaliação contém no seu radical o valor, portanto, tem que haver uma emissão de juízo de valor. Se não houver isso, não há avaliação em sentido pleno. Podemos ter belas estatísticas, medidas fabulosas – as quais são muito importantes e necessárias –, enfim ter todas as informações, mas se não houver emissão de juízos de valor que passou pela compreensão, isto é, pela apreensão da totalidade, estabelecimento de relações, interpretações em conjunto, ainda não temos avaliação. E não basta o juízo de valor. Ainda não. É preciso tomar decisões e agir. É preciso que todas estas informações compreendidas em seu conjunto, interpretadas, relacionadas e valoradas sirvam para tomada de decisões que levem a empreender ações transformadoras. Além de tomar decisões, a avaliação deve levar a transformações (p.167-168).

Ainda neste sentido e de acordo com a concepção de avaliação apontada por este e outros autores já citados, outra justificativa que, embora nos pareça ter tendência do modelo progressista, não traz no seu contexto um aspecto de avaliação no sentido pleno. Conforme, por exemplo, o depoimento do professor P₉: “acredito que quando avaliamos estamos interessados em descobrir o quanto o aluno sabe do conteúdo ministrado. Porém, não devemos esquecer que a avaliação também nos dá um diagnóstico de como está a nossa metodologia de ensino”. Observa-se que na primeira parte do depoimento, aparece a expressão “descobrir o quanto o aluno sabe”, que denota mensuração ou medida, cujo significado de quantificação estaria mais ligado à teoria tradicional da avaliação. Entretanto, a medida e a avaliação são dois passos de um mesmo processo e que, segundo Chaves (2003, p.35-36), a avaliação possui maior abrangência do que a mensuração e não a despreza enquanto quantificação, porém, vai além dela. Na segunda parte o professor, diz que “a avaliação também nos dá um diagnóstico de como está a nossa metodologia de ensino”, mas ele não explicita o que poderia fazer diante de um diagnóstico positivo ou negativo, não menciona qual seria a tomada de decisão.

Nota-se que, a justificativa dos outros 4 professores seria mais concisa e estaria em consonância com a concepção de avaliação explicitada no item (d) e assinalada por eles.

Utilizando a avaliação como princípio diagnosticador, posso rever a forma de trabalhar e assim atingir melhor meus objetivos com a turma. Ensinar não é apenas transmitir conhecimentos é respeitar (P₄).

A partir das dificuldades apresentadas pelos estudantes nas avaliações, podemos redirecionar nosso planejamento a fim de suprir as dificuldades dos mesmos (P₇).

O papel do professor é facilitar a aprendizagem do aluno. Ele deve avaliar para saber se sua metodologia está adequada para aquele aluno ou se é preciso modificar alguns aspectos da sua prática para produzir uma aprendizagem significativa (P₈).

É muito importante avaliações diagnósticas para poder ter conhecimentos das dificuldades cognitivas e comportamentais dos (as) nosso (a)s educando (a)s e limites deles (as) para depois escolher quais habilidades e competências, deveremos desenvolver durante o ano ou semestre letivo. Mas aqui está o X da questão – ainda estamos numa perspectiva tradicional em que se faz o inverso – “planeja-se” antes

mesmo de conhecer o corpo discente, elencam-se as competências, as habilidades, as estratégias... e as avaliações diagnósticas cognitivas e comportamentais que deveriam ser as primeiras (em grupo) são as últimas ou nem acontecem. Por fim, concordo com Sacristán e Gomez quando falam que a avaliação justifica sua utilidade se utilizada como recurso para conhecer o progresso dos (as) aluno (a)s com a finalidade de intervir em sua melhora (P₁₁).

A contemporaneidade das considerações teóricas aliadas à análise das justificativas apontadas pela maioria dos professores participantes desta investigação, encaminha-nos à compreensão de que ao mesmo tempo em que algumas das práticas avaliativas vêm sendo reproduzidas, muitas delas já estão, visivelmente, procurando avançar no processo de mudança de concepções, ou seja, encontram-se numa fase de transição de paradigmas, em que duas perspectivas pedagógicas opostas pairam nas práticas e nos discursos dos professores que vêm atuando no cenário educativo do CEFET/GO.

Parece-nos que, pelo menos no discurso, a visão da maioria dos professores, em relação a sua prática avaliativa, não evidenciou que a avaliação tenha assumido um papel de controle social ou mesmo um fator que tenha causado medo, servindo como uma arma contra o aluno. Apesar de algumas contradições conceituais, grande parte dos professores tenta conceber a avaliação como uma atividade presente durante o processo de aprendizagem como bem exemplificam os 73% deles, entendendo que avaliar é diagnosticar a aprendizagem do aluno para ensinar melhor. Apesar desta concepção explicitada pela maioria deles, foi possível perceber que muitas vezes os seus argumentos não foram suficientes para dar consistência à referida concepção.

Este fato, talvez, também se dê em virtude daquilo que Hoffmann (2005b) constatou em seus estudos, a necessidade de melhor preparação de professores nos cursos de formação que possibilitem o ressignificado da avaliação. Segundo a autora, foi analisando as falas e observando as práticas desses professores que ela percebeu

Que a construção do conhecimento do professor sobre avaliação se dá no espaço de relações que ele estabelece com seus interlocutores, nascedouro também de seus mitos e representações. Ao longo de sua história de vida como educando e como educador, ele assimila concepções já postas sobre avaliação, formuladas sob diferentes graus de sistematização pelo saber cotidiano e que se traduzem ou não em práticas avaliativas, sem espaços de reflexão crítica sobre elas (p.76).

Ainda neste sentido, Hoffmann (2005b) nos alerta para que não analisemos as concepções e práticas dos professores fora do seu contexto profissional, pois as instituições, onde trabalham podem exercer influências sobre eles. Sobre isto, a autora também cita Sousa (1991, p.127), dizendo que muitos problemas inerentes à avaliação estão relacionados com a “orientação pedagógica que dirige as decisões da avaliação” na escola. Neste contexto,

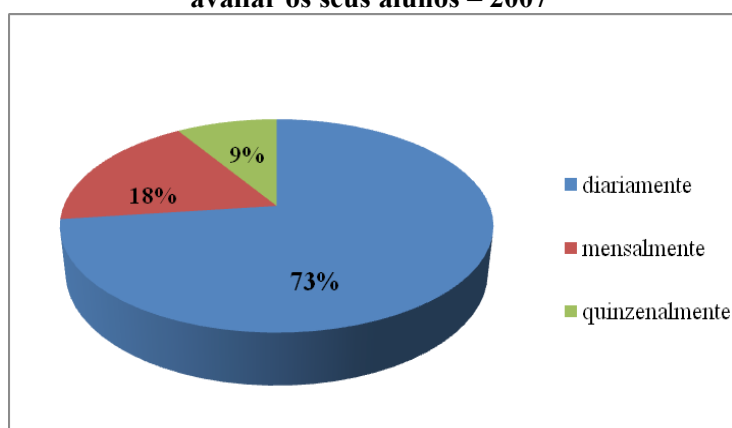
percebe-se que, existe uma relativa sintonia entre o discurso proferido pelos professores e o que dita o texto da Organização Didática do CEFET/GO descrito no item 2.2 deste capítulo.

Não poderia ser muito diferente, pois, em geral, além de estarem cerceados por normas classificatórias impostas pelas escolas, sabe-se também que o professor não goza de autonomia suficiente para, por exemplo, deixar de atribuir notas bimestrais aos seus alunos e nem tampouco, parafraseando Hoffmann (2005b, p.77), às vezes possui “subsídios teóricos e metodológicos que lhe dêem segurança para agir de outra forma”, tornando-se assim, difícil alterar sua prática.

2.6 – Periodicidade da avaliação da aprendizagem: contínua x pontual

A periodicidade em que o professor, sujeito de nossa investigação, diz utilizar para avaliar a aprendizagem dos seus alunos está demonstrada, a seguir, no gráfico 6. A análise deste item foi feita entre as justificativas díspares, de maneira individual e de forma conjunta entre os grupos de justificativas compatíveis entre si.

Gráfico 6 – Periodicidade em que os professores do curso de Física do CEFET/GO declararam avaliar os seus alunos – 2007



A maioria (73%) declarou que avalia diariamente os seus alunos; 18% avaliam mensalmente e apenas 9 % avaliam quinzenalmente. Verifica-se que, 27% dos professores praticam avaliações pontuais, não lineares com certa aleatoriedade e inconstância.

As justificativas são variadas. Embora o professor P₁ tenha declarado avaliar seus alunos, numa periodicidade relativamente compatível com as recomendações legais e com a literatura pertinente, ao justificar sua atitude percebemos que sua concepção é confusa no que diz respeito aos conceitos de avaliação e nota – “Porque procuro fazer avaliações com pesos

menores, onde obtenho notas por somatórias” (P₁). Isto nos remete às colocações de Demo (1999):

Parece visível que o caráter insatisfatório de desempenho se torna mais concreto com a nota, ainda que uma nota não possa, de si, representar sua riqueza e complexidade qualitativa. [...] existe ainda o desafio da interpretação, porque nenhum dado fala por si, mas pela boca da teoria, inclusive ideologia: a nota em si não seria o problema maior, mas a cabeça de que a faz e a interpreta; se levarmos em conta que nenhuma teoria e muito menos alguns dados esgotam a realidade, é preciso saber interpretar, seja para não fazer o dado dizer o que não pode ou para não deixar de extrair dele o que pode dizer (p.22-23).

Ainda neste sentido, Hoffman (2005a), esclarece mais que:

conceber e nomear o “fazer testes”, o “dar notas”, por avaliação é uma atitude simplista e ingênua! Significa reduzir o processo avaliativo, de acompanhamento e ação com base na reflexão, a poucos instrumentos auxiliares desse processo, como se nomeássemos por bisturi um procedimento cirúrgico (p.46).

Encontramos uma resposta neste questionamento que explicita bem a concepção de periodicidade que o professor P₃ acredita ser ideal para avaliar seus alunos. No seu entendimento, a avaliação deve ser mensal, pois “com os instrumentos utilizados a avaliação é o momento onde ‘cessa a aula’. Neste sentido fico dividido entre trabalhar o conteúdo ou promover paradas em virtude do número de aulas”. Implicitamente, este professor também se refere à avaliação como prova, ou outro instrumento de avaliação qualquer. Da forma como demonstrou estar agindo, as avaliações da aprendizagem são tanto pontuais como esporádicas.

Com relação ao conteúdo, estudos e pesquisas têm nos mostrado que é relativamente comum encontrarmos professor preocupado em apenas cumprir o programa até o final do período, programa que deveria estar a serviço da aprendizagem e do desenvolvimento do aluno e não ao contrário. Também nesta perspectiva, Hoffmann (2004a) confirma que “percebe-se o aluno sendo observado apenas em situações programadas” (p.22). O educador preocupado em vencer o conteúdo e cobrá-lo nos instrumentos de coleta de dados para a avaliação (provas, teste, trabalhos), ocultando o debate crítico, faz com que a avaliação não tenha objetivo, tornando-se uma mera reprodução de conhecimento transmitido por ele.

Retomando o argumento do professor P₃, entendemos que não precisa “cessar a aula”, ou o processo de aprendizagem para avaliar os alunos. Pois, segundo as orientações oficiais a avaliação deve ser contínua e, com base nisto, os alunos podem ser avaliados no decorrer das atividades diárias. Para se avaliar continuamente, seria necessário estabelecer formas diversas de acompanhamento e de registro da evolução de cada um.

Ainda neste mesmo contexto, também podem ser incluídas as justificativas apresentadas pelos professores P₉ e P₁₀. O primeiro, diz avaliar seus alunos mensalmente “porque temos que dar um tempo para que o aluno reflita sobre o conteúdo que foi ministrado e faça seus estudos individuais para que ele realmente possa aprender” (P₉). O professor P₁₀, disse avaliar seus alunos quinzenalmente. E, ao responder por que age assim? Escreveu:

Não há um tempo exato este tempo é aproximado. As atividades propostas para o desenvolvimento do conteúdo definem o tempo de avaliação. Normalmente é trabalhada uma avaliação escrita (mais geral, e com pontuação maior) a cada mês (aproximadamente), pois é o tempo que se trabalha uma determinada quantidade de conteúdo que acredito ser adequado para este tipo de avaliação (P₁₀).

Nota-se que, as respostas dadas pelos dois últimos professores, como as dos que já descrevemos anteriormente, deixam transparecer uma confusão entre os termos avaliação e prova e, além disso, demonstram que a avaliação (prova) seriam feitas em situações programadas.

Segundo um dos professores, “devido ao sistema de ensino (bimestral, semestral) e por uma forma mais organizada do trabalho docente” (P₅), ele avalia os seus alunos mensalmente. Essa interpretação de periodicidade utilizada por ele, que diz aplicar o modelo imposto pelo sistema, está equivocada, uma vez que a LDB nº. 9.394/96 recomenda que a avaliação seja: “Contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos e quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (BRASIL, 1996, Artigo 24, Inciso V, Item 1).

Percebe-se que, também existe incoerência no texto legal, pois a mesma Lei que diz que a avaliação deve ser contínua e processual e, da mesma forma, impõe a periodicidade. Dessa maneira, entendemos que, as contradições manifestadas neste item decorrem tanto, das dificuldades encontradas pelos professores para avaliar, quanto das suas dificuldades em interpretar os textos oficiais que delegam sobre o assunto da avaliação.

É do nosso conhecimento que este artigo da LDB se refere à educação básica, mas o ensino superior, se comparado à legislação que regulamenta a educação brasileira, normalmente defasada, ainda pratica uma avaliação tradicional, que nem mesmo contempla as determinações legais. Além disso, a Organização didática do CEFET/GO recomenda que o encerramento seja semestral e, portanto, o professor tem oportunidade de processar uma avaliação contínua, ao longo de todo esse período.

Sabe-se que, a avaliação da aprendizagem proposta nos planos oficiais, embora posta como processual, por seus idealizadores, acaba ocorrendo de forma casual e em

situações programadas, em virtude de a forma que se exige do professor contemplar este modelo pontual de avaliação.

Entretanto a maioria dos docentes que foi investigada concebe a avaliação seria um processo dinâmico e contínuo, pois dizem avaliar diariamente, ou a cada aula, os seus alunos. Conforme podemos verificar nos seus depoimentos, a seguir descritos, que justificam por que agem assim?

Acredito que o processo de avaliação é dinâmico e deve ser contínuo. Estamos aptos a aprender, refletir, diagnosticar e analisar a qualquer momento (P₂).

A cada aula é preciso rever o modo de trabalhar. A própria reação da sala a uma aula (mais atenção ou mais conversa, por exemplo) é para mim um instrumento de avaliação (e não apenas de mensuração, de uma nota) (P₄).

Porque apresenta um resultado melhor (P₆).

Porque não podemos esperar o “dia” de prova para verificar se os estudantes aprenderam ou não. Devemos, ao final de cada aula, fazer uma reflexão do desenvolvimento da mesma e se seria necessário uma nova abordagem daqueles conhecimentos a fim de possibilitar aos alunos uma aprendizagem significativa (P₇).

Porque acho a maneira mais justa para poder acompanhar o desenvolvimento dos meus alunos no decorrer do curso. Avaliando periodicamente, fica mais fácil detectar problemas na aprendizagem e resolvê-los mais rapidamente (P₈).

Porque a avaliação é um processo, como tal, começa no primeiro dia de aula e termina no último dia. O processo de avaliação não é desligado do processo da aula (P₁₁).

Verifica-se que, na expressão desses últimos 6 professores, a prática avaliativa desenvolvidas por eles, está condizente com o ideal⁷², ou seja, uma avaliação processual que quer dizer permanente, contínua, todos os dias e em todas as aulas. Neste sentido, se por um lado, julgamos ser válido o caráter contínuo da avaliação, pois durante o processo de continuidade, supostamente, acontecem trocas constantes entre o avaliador e o avaliado, o que implica maior interação com os educandos. Por outro lado, tememos pela não efetivação real, por parte dos educadores, dessa avaliação processual, devido alguns fatores que podem dificultar e até mesmo impedir o acompanhamento cotidiano de todos os alunos. Este nosso receio se deve ao fato de que, as justificativas apresentadas pelos professores, que dizem avaliar diariamente os seus alunos, não terem sido suficientes para esclarecer como isto seria feito.

Também nesta linha de pensamento, Luckesi (2005b, p.107) entende que, a despeito de a avaliação processual ser “o ideal para a nossa prática diária de trabalho escolar”,

⁷² Neste texto, estamos utilizando o termo “ideal” no sentido de toda a perfeição que concebemos ou se pode conceber.

reconhece que “as condições materiais de ensino em nosso país, quer seja nas escolas públicas, que seja nas escolas particulares, são perversas”. Neste sentido, o autor aborda alguns fatores que podem prejudicar uma observação minuciosa e um acompanhamento do desempenho individual de cada educando no dia-a-dia da sala de aula, tais como: excesso de alunos por turma, excesso de conteúdo para ser ensinado em pouco tempo, insuficiência dos espaços físicos, dentre outros. Diante destes e de outros fatores, Luckesi (2005b, p.107) propõe um “modelo misto” que considera, “de um lado, o processo e, de outro, momentos pontuais de práticas de avaliação” e que ele diz ser “formativo-somativo”, conforme a linguagem de Bloom. Segundo Luckesi (2005b), isto poderia ocorrer, por exemplo, durante um bimestre, em que o professor poderia

Executar diariamente sondagens das aprendizagens efetuadas pelos educandos, com imediata reorientação. (...) ao final de cada aula (...). No início da aula seguinte, retomar rapidamente o conteúdo da aula anterior e fazer algumas perguntas aos educandos, verificando se aprenderam ou não o conteúdo anterior e que dificuldades eles ainda têm. Sanear essas dificuldades. E, no final do bimestre letivo, proceder pontualmente, o uso de um instrumento de coleta de dados para a avaliação, mais extenso e mais sistemático, de tal forma que cubra todos os conteúdos essenciais do bimestre e possibilite ao educador, assim como aos educandos, um olhar sobre todas as aprendizagens daquele período (...). Deste modo, a avaliação diária (processual) seria a formativa e a final (pontual) seria a somativa – um modelo misto (p.108).

Ainda nesta perspectiva, Luckesi (2005b) nos alerta que, caso se queira trabalhar com avaliação, não recomenda que se tome esta avaliação somativa como exame final do bimestre, pois

Ela será a oportunidade de um diagnóstico mais complexo sobre a aprendizagem dos educandos nesse determinado período, diagnosticando a satisfatoriedade ou insatisfatoriedade dos resultados, tendo em vista a sua reorientação; na medida em que o que importa não é a aprovação ou reprovação do educando, mas sim a aprendizagem satisfatória. Aprovação é consequência da aprendizagem, por isso, o que nós temos que buscar é a aprendizagem e é para isso que ser o processo avaliativo (p.108-109).

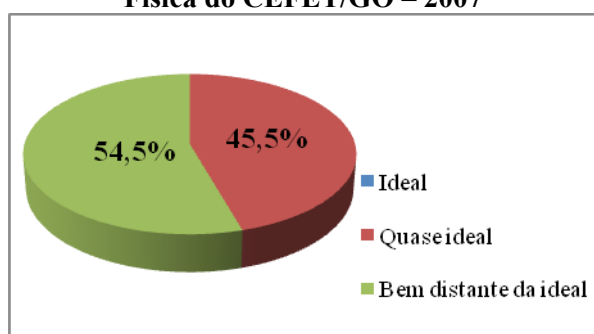
Frente aos argumentos e ponderações de Luckesi (2005b), entendemos que é possível, o professor, processar uma avaliação da aprendizagem contínua e permanente no ambiente da sala de aula, mas em muitos contextos reais, isso se torna quase impossível, devido à grande complexidade que envolve tal processo.

2.7 – Nível de idealização atingido pelas avaliações realizadas

O gráfico 7 apresenta um demonstrativo do grau de (in) satisfação quanto à avaliação da aprendizagem que vem sendo realizada pelos professores investigados. Verifica-

se que, todos eles julgaram que sua prática avaliativa não contempla uma avaliação tida como ideal. Os critérios utilizados na nossa análise se devem ao agrupamento de uma das opções escolhida pelos educadores “quase ideal” ou “bem distante da ideal”.

Gráfico 7 – Nível de (in) satisfação atingido pelas avaliações feitas pelos professores do curso de Física do CEFET/GO – 2007



Nota-se que todos os professores admitem que a avaliação da aprendizagem que realizam não seria a ideal, sendo que 45,5% deles julgam realizar uma avaliação quase ideal e mais da metade (54,5%) supõem praticar uma avaliação bem distante da ideal.

Esses dados nos remetem, mais uma vez, à constatação da complexidade que envolve o processo avaliativo. Eles também vêm sustentar os nossos argumentos explicitados no item anterior, ao temermos pela não efetivação de uma avaliação contínua em todas as situações da docência.

Frente a esta complexidade a qual nos referimos anteriormente, julgamos que a avaliação requer preparação pedagógica e grande capacidade de observação dos educadores envolvidos no contexto da sala de aula, além do que, entendemos que a principal função da avaliação seria a diagnóstica por permitir detectar, cotidianamente, os pontos conflituosos que possam gerar o fracasso escolar. Esses pontos detectados servem de referência para os educadores promoverem mudanças nas ações pedagógicas em busca de um melhor desempenho do educando.

As justificativas daqueles que concebem a avaliação da aprendizagem de forma quase ideal são bem diversificadas e que, de maneira resumida podemos assim descrevê-las: O professor P₁ procura fazer experiências e diversificar os instrumentos, isto evidencia “nas entrelinhas”, ele age isoladamente, “por sua conta e risco”; o P₄ procura promover debates com as turmas para rever os instrumentos; o P₆ pensa que a maioria dos alunos não é honesta consigo mesmo; o P₉ entende que às vezes o professor pode elaborar questões inadequadas para a verificação do conhecimento e; o P₁₁ tem dúvida se pratica uma avaliação ideal, mas procura realizá-la numa perspectiva progressista.

Registramos também, sinteticamente, os aspectos relevantes que sustentaram as justificativas, daqueles professores que entendem que o seu procedimento avaliativo está bem distante do ideal: O professor P₂ alega que trabalha com um número elevado de alunos e que a escola não oferece condições que o permita avaliar individualmente os seus alunos; o P₃ acredita que não consegue provocar nenhuma das duas ações inerentes à avaliação como instrumento – mudança de rumo pelo professor e de hábito por parte do aluno; o P₅ não acredita em “método” ideal de avaliação, embora haja avanço, ainda utiliza práticas tradicionais; o P₇ não acredita em avaliação ideal; o P₈ alega desconhecimento da fundamentação teórica inerente a avaliação que utiliza e, portanto, aquelas efetivadas por ele, têm origem na sua experiência docente e; o P₁₀ pensa que se a cultura da avaliação fosse diferente não haveria necessidade de verificar se o aluno estudou para apreender o conteúdo das disciplinas.

Verifica-se que, o grupo de professores que fez parte desta investigação, demonstrou estar convivendo num contexto de grande complexidade do processo avaliativo. Os aspectos demonstrados, denotando tal conjuntura, podem ser percebidos por meio das manifestações abordadas pelos docentes em relação ao grau de (in) satisfação quanto à prática avaliativa que tem sido realizada por eles. Além disso, outro aspecto a ressaltar na produção discursiva de alguns professores é que encontramos referências também a outros condicionantes institucionais ou não que interferem na prática de avaliação do professor, transformando-a em desprazer: turmas numerosas, momento de ansiedade, insegurança e de tensão. Ainda neste sentido, julgamos que esta situação complexa também, se deve, em parte, à coexistência de diferentes concepções, paradigmas e conceitos avaliativos no âmbito escolar.

Neste contexto, a literatura tem nos apontado como uma das possíveis causas dessa diversidade, a não consensualidade teórica sobre a conceituação de tal prática, até mesmo entre os pesquisadores. Além desta, percebemos que a prática avaliativa tem sido conduzida, normalmente, de forma fragmentada, pois cada professor com a sua concepção sobre avaliação e a sua maneira peculiar de realizá-la, não partilha a responsabilidade com o seu aluno, já que nem mesmo existe o compartilhamento de ação entre os pares.

Percebemos também, nas argumentações feitas pelos docentes neste item, o quanto eles são solitários nas suas práticas avaliativas, parece-nos que agem “cada um por si”, sem nem mesmo trocar idéias entre os seus pares. Por isso, compartilhamos com a opinião de Sacristán (1995) no sentido de que, quando avalia, o professor o faz a partir de suas concepções, seus valores, expectativas e também a partir das determinações do contexto

(institucional), sendo que muitas vezes nem ele próprio tem muita clareza dos fatos encontrados ou mesmo sabe explicitar estes dados considerados na avaliação dos alunos.

Ainda nesta perspectiva, Castro (2005) entende que, “há muitos objetivos diferentes na avaliação e, por conseguinte, há muitas formas diferentes de avaliar, cada uma com suas vantagens e desvantagens. Portanto, não há uma avaliação ideal, mas múltiplas formas correspondendo aos vários objetivos” (p.257).

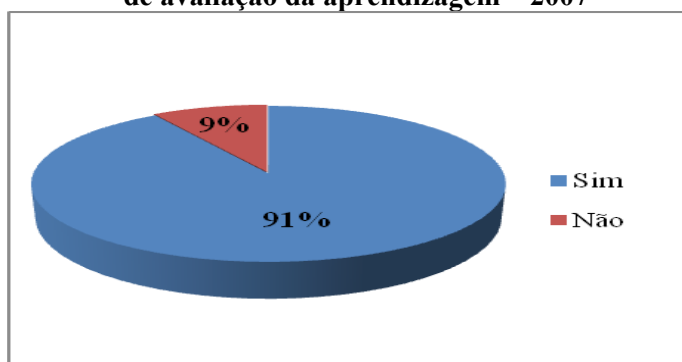
Entendemos que, embora não haja uma avaliação ideal, o professor que se preocupa em, pelo menos, aperfeiçoá-la deve recorrer às mudanças no processo de avaliação da aprendizagem, no sentido de comprometer-se efetivamente com a aprendizagem de todos os seus alunos, com a efetiva democratização do ensino. E, assim, possa romper com a ideologia e práticas de exclusão, deixando de lado a avaliação classificatória como a única alternativa pedagógica, lembrando sempre que o importante seria aprender e não dar conceitos, notas, pontinhos. Deve-se buscar um ensino não seletivo, mas de qualidade para todos, rompendo com o uso autoritário da avaliação e com o arbítrio sem critério e sem relevância do professor, como bem lembra Luckesi (2005a, p.40-41).

2.8 – Confronto: projeto pedagógico e avaliação da aprendizagem realizada

O gráfico 8 representa a visão dos professores cefeteanos, sujeitos de nossa pesquisa, no que diz respeito à orientação proporcionada pelo Projeto pedagógico de implantação do curso de Licenciatura em Física em relação à sua prática avaliativa desenvolvida junto aos seus respectivos licenciandos.

Para procedermos a análise das respostas dadas a esta questão, agrupamos aquelas que têm idéias mais convergentes e tratamos individualmente a demais.

Gráfico 8 – A visão dos docentes do curso de Física do CEFET/GO quanto à existência de orientação proporcionada pelo Projeto Pedagógico no processo de avaliação da aprendizagem – 2007



O projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Física recomenda aos professores que recorram às determinações da Organização Didática do CEFET/GO⁷³ para avaliarem os seus alunos. O texto do Projeto pedagógico que delibera sobre a avaliação da aprendizagem permite, ao docente, inovar suas práticas avaliativas, conforme nos aponta o fragmento a seguir:

Os alunos serão avaliados conforme determina a Organização Didática do CEFET/GO, observando-se a necessidade da **contínua busca de novas formas de avaliação**, as quais deverão ser discutidas com os professores e alunos do curso. Tendo em vista que esses alunos serão futuros professores e deverão, desde já, estar aptos para discutir e avaliar formas de avaliações, essa discussão do processo de avaliação e a busca de novas formas de avaliação são muito importantes para sua formação (p.69, grifos nossos).

Sabe-se, portanto, que, esta citação é tudo que o Projeto pedagógico tem a oferecer de orientação, sobre avaliação da aprendizagem, aos professores que atuam no curso de Licenciatura em Física.

A maioria (91%) dos professores investigados disse que o projeto pedagógico de implantação do curso de Licenciatura em Física auxilia a sua prática docente no processo de avaliação da aprendizagem de seus alunos. Somente o professor P₁₁ entende que não auxilia, pois segundo ele, não conhece todo o projeto do curso, só parte dele, embora também tenha ajudado a elaborá-lo, porém não participou de todos os debates e reflexões.

As justificativas dos outros 10 docentes deveriam, além de passar pela construção do projeto pedagógico do curso, pois todos eles participaram (e ainda participam) do processo de discussão e elaboração do mesmo, explicitar também, em que sentido o texto deste projeto os auxiliam na suas práticas avaliativas. No entanto, alguns professores nem mesmo mencionaram o projeto e outros nada esclareceram a respeito de como o projeto os auxiliam, conforme podemos observar no decorrer deste texto.

Observando e comparando os argumentos que compõem as justificativas apresentadas pelo grupo de professores, pudemos perceber que cada um, em relação aos seus pares, explicita, quase sempre, pontos de vistas distintos, são bem poucas as convergências. Além disso, há algumas contradições entre a pergunta apresentada pelo questionário e a justificativa apresentada na resposta dada. As justificativas deveriam se referir à orientação proporcionada pelo projeto na prática avaliativa de cada um, mas houve quem se reportasse a outros aspectos, inclusive ao fato de a prática de ensino permear todo o curso e, que ela deve ser de responsabilidade de todos eles, como seria o caso dos professores P₁ e P₂:

⁷³ O Capítulo V da Organização Didática do CEFET/GO, que orienta o Sistema de Avaliação, foi descrito no item 2.2 deste capítulo.

As cobranças quanto às práticas de ensino me faz repensar sempre as formas de avaliação (P₁).

Uma vez que a prática de ensino deixa de ser uma disciplina curricular, e todos os professores de todas as disciplinas estão empenhados em diversificar sua prática com uma carga horária para tal, novos procedimentos e instrumentos de avaliação estão sendo implantados (P₂).

Embora os dois docentes se refiram às práticas de ensino, no contexto do projeto, dizem que, em virtude de também serem responsáveis por elas, utilizam-nas para repensar e inovar as formas, os procedimentos e os instrumentos de avaliação.

Os professores P₇ e P₁₀ relataram em que ponto o projeto do curso os orientam no processo de avaliação da aprendizagem de seus discentes.

O projeto do curso de Licenciatura me fez repensar sobre minha postura e atitudes docentes, pois a partir dele eu tive de me colocar como formador de formadores, e neste caso o exemplo é fundamental nesta formação (P₇).

Acredito que qualquer curso ao ser implantado discute mais sobre o processo de ensino-aprendizagem, o que contribui para uma reflexão coletiva e a troca de experiências que auxiliam na prática docente (P₁₀).

Parece-nos que, estes dois docentes estão querendo dizer que, ao participar dos debates para a elaboração do projeto deram e receberam contribuições que os fizeram refletir, repensar e trocar experiências entre os seus pares sobre as práticas docentes, inclusive sobre a avaliação. Entretanto, eles não esclareceram em que sentido o projeto, em si, auxilia a prática avaliativa deles.

A afirmação “entro em conflito entre sugerir ações as quais eu mesmo não faço” feita pelo professor P₃ nos chamou atenção, pois o seu teor nos sugere, ao mesmo tempo, a sua angústia e uma autocrítica. Entendemos que, o professor quis dizer que, uma vez participando da construção do projeto pedagógico do curso de Licenciatura, sente que sua prática avaliativa não condiz com as orientações proposta pelo respectivo projeto, que ele mesmo ajudou (e ajuda) a construir. Porém, não mencionou em que ponto o projeto o ajuda na sua prática no processo de avaliação da aprendizagem de seus alunos.

O professor P₄ argumentou que,

A equipe da licenciatura trabalha de maneira bastante integrada. Participar do projeto de implantação de um curso foi (e está sendo) uma experiência nova e os debates travados neste processo possibilitaram (possibilitam) maior integração entre os professores de cada período o que possibilita conhecer e avaliar melhor o aluno (não só na minha disciplina específica) (P₄).

Percebemos que, este docente entende que, o fato de estar participando dos debates e reflexões com os demais professores para a construção do projeto facilita a

integração entre eles e isso lhe permite avaliar melhor o aluno. Este professor também não explicitou como o projeto auxilia na avaliação da aprendizagem de seus alunos. De acordo com o pensamento explícito no seu argumento, compartilhamos com aquilo que diz respeito à integração do corpo docente durante a construção do projeto, pois as reflexões e debates poderiam possibilitar a melhoria na avaliação do aluno pelo professor.

Observamos que, o depoimento do professor P₉ não se refere à orientação dada pelo projeto na condução da sua prática avaliativa junto aos seus alunos. Entretanto, ele deixa transparecer uma certa preocupação com os instrumentos de coleta de dados para a avaliação, conforme relata a seguir: “Sabendo que estamos dando aulas para futuros professores tem que ter um cuidado ainda maior com nossas avaliações, pois estas poderão servir de espelho em sua futura profissão” (P₉).

Os professores P₆ e P₈ também não fazem referência à avaliação da aprendizagem, mas sim dos objetivos propostos pelo projeto do curso.

Porque ao participar do projeto, temos conhecimento dos objetivos a serem alcançados na sua plenitude (P₆).

Os objetivos do curso são muito bem definidos e claros. O perfil dos concluintes também. Logo, fica mais fácil para o professor, saber quais habilidades ele deve procurar desenvolver em seus alunos (P₈).

Já o professor P₅ também não nos esclareceu nada a respeito das nossas indagações neste item, conforme pode-se verificar no depoimento: “Como atuo no ensino médio posso ter a verificação na prática do que está sendo formado (licenciando) e do seu futuro campo de atuação (ensino médio, educação básica)” (P₅).

Com base no depoimento de alguns professores já descritos neste item, julgamos de suma importância a integração do corpo docente, que atua no curso de Licenciatura, para refletir e debater sobre os diversos temas que compuseram o texto do Projeto pedagógico desse curso, inclusive os das práticas avaliativas. Entendemos que, este processo de troca de idéias, também, poderia permitir aos professores revelarem suas práticas docentes e procederem a uma reflexão crítica nas e sobre as suas ações avaliativas. Poderia ainda, levá-los a entender que a sala de aula, ambiente de trabalho de cada um, pode ser um espaço onde também se constrói o saber pedagógico.

Ainda neste sentido, compartilhamos com Hoffmann (2004a) quando nos alerta que “estudos de avaliação, portanto, desafiam-nos a trabalhar em três dimensões: análise de experiências vividas, respeito à sensibilidade do professor e aprofundamento teórico” (p.142).

Por mais que questionemos as avaliações, sua amplitude, abrangência, estratégias e metodologias, elas têm o poder de retratar uma parte da realidade. Assim, o rendimento dos alunos não revela apenas o que eles sabem e não sabem, mas também o que sabem e não sabem os educadores e os profissionais que atuam no contexto escolar. Além disso, revela a atenção e o cuidado que todos os envolvidos na educação têm para com a formação dos seus alunos e para com o seu próprio desenvolvimento profissional e a sua própria sobrevivência.

2.9 – Avaliação da aprendizagem e o baixo aproveitamento – A busca de caminhos.

As respostas que passaremos analisar neste item, dizem respeito ao seguinte questionamento: O que você faz ou faria se, em uma avaliação, mais da metade da turma obtivesse aproveitamento abaixo da média? Observamos como critérios para análise das respostas dadas a esta questão, as convergências nos argumentos apresentados, ou seja, tentamos agrupá-las de acordo com alguns termos recorrentes e relevantes.

Alguns apontamentos nos chamam atenção para a importância dada por, alguns docentes, tanto em relação à interação e ao diálogo com os alunos, quanto à reflexão sobre os procedimentos adotados, por eles, por ocasião do ensino e também da avaliação. Entendemos que, posturas desta natureza podem configurar-se em fonte de novos significados da aprendizagem. Isto pode ser observado nas respostas de 6 professores, descritas a seguir.

Adoto procedimentos diferentes. Já devolvi a avaliação e sugeri que o aluno refizesse corrigindo os erros apontados. Quando o texto é complexo em uma prova coloquei uma questão aberta (caso não conseguisse responder as questões, que o aluno redigisse um texto sobre o que assimilou). Em outro momento os alunos explicaram verbalmente o que havia assimilado (P₄).

Reavaliaria o meu método de ensino e principalmente a forma de avaliação, tudo isso após uma conversa com a turma (P₅).

Depende da turma, pois a avaliação não é responsabilidade exclusiva do professor. Há situações em que mesmo o professor tendo todas as formas possíveis de ensino ele não consegue convencer alguns estudantes da importância daquele conhecimento. Acredito que, quando a turma vai mal numa avaliação, o professor deve refletir sobre a atividade desenvolvida e buscar novas formas de ensino, preocupando-se principalmente com o aprendizado, afinal não é porque a turma foi mal ou bem que os alunos não sabem ou sabem o conteúdo (P₇).

Depende muito da situação. Caso eu soubesse que não houve displicência por parte dela (turma), discutiria o problema com os alunos a fim de entender o porquê do baixo aproveitamento. A partir daí, tomaria as providências: ou trabalharíamos novamente o assunto de uma outra forma, se fosse o caso, ou daria outra prova, não sei. Dependeria da conversa com a turma (P₈).

Teria que refletir sobre meus procedimentos didáticos para ver se cometi alguma falha ou uso incorreto de metodologia. Porém, deixaria claro para a turma que ela tem que estudar mais, pois o professor é apenas um guia e facilitador do que o aluno tem que estudar naquela disciplina. Acreditamos que o aluno só aprende de verdade se ele estudar sozinho (P₉).

Esse é um grande problema, pois é óbvio que há algo que precisa ser modificado. O que eu não sei é se, considerando um professor com bom senso, este problema seria resolvido por este professor. Com certeza eu modificaria minha metodologia de ensino nas aulas, exigindo uma reflexão com os alunos a respeito dos objetivos da disciplina e o trabalho desenvolvido por todos, professor e alunos (P₁₀).

Em caso de baixo aproveitamento por parte dos alunos, nota-se, por meio destes depoimentos, que somente 4 professores declaram, explicitamente, que se preocupam com a qualidade e com os efeitos de seus procedimentos pedagógicos. Ou seja, nesta situação, eles se propõem rever sua metodologia de ensino. Apenas 3 professores demonstraram a preocupação em estabelecer, de forma dialógica, uma relação professor-aluno.

Percebe-se ainda que, simultaneamente, somente 2 professores manifestaram preocupação com estes dois aspectos, ou seja, em caso de baixo aproveitamento pela maioria dos alunos, se propõem a reverem os seus procedimentos de ensino e a promoverem diálogo com os mesmos.

Neste sentido, Hoffmann (2004a) nos explicita o seu entendimento quanto ao diálogo professor-aluno:

Entendo que a avaliação, enquanto relação dialógica, vai conceber o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e pelo professor, como ação-reflexão-ação que se passa na sala de aula em direção a um saber aprimorado, enriquecido, carregado de significados, de compreensão. Dessa forma, a avaliação passa a exigir do professor uma relação epistemológica com o aluno. [...] Refletir em conjunto com o aluno sobre o objeto do conhecimento, para encaminhar-se à superação, significa desenvolver uma relação dialógica, princípio fundamental da avaliação mediadora (p.116-117).

Alguns professores, no caso do baixo aproveitamento dos alunos, fizeram referências à retomadas daquilo que os alunos não sabiam, ou seja, rever o conteúdo ou conforme declarou o professor P₈ trabalharia “novamente o assunto de uma outra forma”. Isto também pode ser confirmado na declaração de 2 outros professores, sendo que o P₁ diz que procura “revisar o conteúdo e recuperar os alunos que se mostram interessados” e o P₆ afirma aplicar “outra avaliação após revisar o conteúdo e tirar dúvidas”. Isto significa que os resultados chegam a ser mobilizadores para estes professores, no sentido de fazer com que haja uma retomada do trabalho em busca da aprendizagem. Neste contexto, vale ressaltar, que nestas declarações a respeito da retomada do conteúdo, os professores não demonstraram as suas reais intenções com esta atitude, ou seja, não foi possível constatar se eles pretendem

propiciar a aprendizagem ou apenas melhorar a nota do aluno. Seria bom pensar nisso, pois a avaliação no processo educativo não pode ser entendido como apenas contabilização de notas para a aprovação e reprovação.

Os outros 3 professores apontaram soluções bem distintas dos demais para resolver o problema dos alunos com aproveitamento abaixo da média. Conforme as respostas descritas em seguida.

Antes de tomar qualquer decisão, proporia uma análise de todas as dimensões do processo de avaliação, até mesmo a política. Se os meus alunos não apreenderam os conteúdos abordados, como vou submetê-los a uma avaliação? Uma vez que estou sempre os acompanhando e fazendo prognósticos a cada encontro (P₂).

Respeito o sistema. Eu procedo de acordo com o que diz os documentos da instituição na qual trabalho. Atualmente, a norma em vigor não diz nada sobre o que fazer neste caso. Não aceito também a opinião do senso comum que diz: “Se mais da metade da sala foi mal é culpa do professor”. O ato de aprender passa necessariamente pela vontade do aluno. Alguém disse: “Todo ser humano aprende. Depende de tempo e método”. O grave problema da escola é a uniformização do aprendizado. Todos têm que aprender dentro do mesmo prazo (P₃).

Pediria refação da avaliação, a partir dos diagnósticos, das necessidades de aprendizagem dos (as) alunos (as). Como minhas avaliações são subjetivas, às vezes, tenho que, explicar como fazer um parágrafo, síntese, pois acreditava que os (as) alunos (as) sabiam essas habilidades e não sabem. Para depois retomar a avaliação (P₁₁).

Entendemos que, a declaração feita pelo professor P₂ não foi esclarecedora, pois ele não apontou nenhum encaminhamento que pudesse, pelo menos, amenizar a situação apresentada. Já o argumento do professor P₃, embora “recheado de frases de efeito”, nos deixa transparecer que, diante da questão posta, ele deixa tudo como está, ou seja, não toma nenhuma atitude para contorná-la e, ainda deixou claro que o professor não tem culpa de nada e que a aprendizagem depende da vontade aluno. Ou seja, o que estaria dito nas entrelinhas: só o discente é avaliado.

Já a proposição apontada pelo professor P₁₁ nos leva a entender que, a partir de um diagnóstico, ele tomaria uma decisão que, além de permitir que o aluno refaça a avaliação, também procuraria explicar algumas questões técnicas para construção de textos. Percebe-se que a postura tomada pelo professor P₁₁ estaria em conformidade com o pensamento de Luckesi (2005a, p.172-173), pois para este autor a avaliação deveria ser reconhecida como diagnóstico, “para uma tomada de decisão sobre a possibilidade de uma melhoria de sua qualidade” (p.172). Ainda segundo este autor, ao transportar essa compreensão para a aprendizagem, seria possível

Entender a avaliação da aprendizagem escolar como um ato amoroso, na medida em que a avaliação tem por objetivo diagnosticar e incluir o educando, pelos mais variados meios, no curso da aprendizagem satisfatória, que integre todas as suas experiências de vida (LUCKESI, 2005a, p.173).

Parece-nos então que, uma possibilidade para que o professor desvencilhe da questão apresentada, seria necessariamente entender a avaliação como ato diagnóstico. Ou seja, ao diagnosticar como o aluno está e poder por meio desse diagnóstico, analisado de diferentes pontos de vista, superar o que está ocorrendo no processo ensino-aprendizagem, no sentido de rever o que se está fazendo, dos pontos de vista do professor, do aluno e da relação ensino-aprendizagem.

Estamos convictos de que as ações de educar e de avaliar devem estar sempre relacionadas, pois avaliar é fundamental para a educação quando problematiza e reflete sobre a ação, visando recriar o mundo em que vivemos e proporcionar qualidade de vida aos cidadãos. O ato de ensinar é uma troca de experiências entre educador e educando, e a avaliação deve ser o meio para que essa troca ocorra com propriedade e legitimidade, proporcionando modificações para ambos os lados.

2.10 – Avaliação da aprendizagem - as perspectivas do docente experiente e do iniciante

Este item revela a análise dos conselhos sobre avaliação, proferidos pelos professores, sujeitos dessa investigação, a um professor iniciante. Ou seja, analisa as respostas do seguinte questionamento: Que conselhos você daria, sobre avaliação, a um professor iniciante?

Optamos por desenvolver a análise das respostas, agrupando aquelas que se assemelham e de maneira individual, as demais.

Ao analisarmos os conselhos sugeridos pelos professores, percebemos que mesmo possuindo cada um a sua própria maneira de avaliar a aprendizagem de seus alunos, há aspectos em comum. Por exemplo, os professores experientes disseram que ao avaliar o aluno seria preciso refletir e avaliar a sua própria prática, pois o aprendizado do aluno pode ser, em parte, o reflexo do trabalho do professor, conforme constatamos nos seguintes relatos:

Que este professor procure analisar todas as dimensões que envolvem o processo de avaliação. A avaliação não é só do aluno, mas também do professor. Que a avaliação deve ser um momento de reflexão para possivelmente provocar mudanças nos hábitos e procedimentos de avaliação. Que a avaliação é também um momento de aprendizagem (P₂).

O professor iniciante deve apostar nas concepções de mudança. É imprescindível que o processo de avaliação deste professor seja reflexo das reflexões vividas por ele em qualquer momento de sua vida escolar juntamente com as propostas inovadoras de sua época. Outro aspecto importante é fazer do processo de avaliação algo transparente junto aos alunos (P₃).

Que utilize a avaliação como um mecanismo para conhecer melhor o aluno e avaliar a si mesmo, jamais como instrumento de punição aos alunos ou turma “indisciplinada”, visto que a indisciplina é, em muitos casos, reflexo da postura do professor e da relação professor-aluno (P₄).

Avaliar seus alunos unicamente através de provas escritas, não é um bom sistema, pois não é efetivo. Tente ser o mais abrangente possível, escolhendo diferentes formas de avaliação, de forma a oportunizar que as diversas habilidades do aluno possam ser desenvolvidas e manifestadas. Reavalie sua metodologia de ensino-aprendizagem quando o resultado de suas avaliações for aquém do esperado (P₈).

Que ele busque em sua avaliação não um momento de tensão, mas um momento de diagnóstico de trabalho. Talvez o grande problema esteja nas aulas, este momento deve ser o mais importante e motivador possível. E não sei é o que fazer com aqueles alunos que não querem participar deste trabalho. Talvez sejam eles (é) que reformarão o ensino e a escola (P₁₀).

Nossa! Muitos. Primeiramente diria: tenha, sobretudo, humildade e sabedoria. Humildade porque grande parte dos recém-graduados, pós-graduados (as) se acha donos do conhecimento e avalia na perspectiva dicotômica ensino/aprendizagem, isto é, tradicional e até autoritário em que o/a professor (a) ensina e o (a) aluno (a) aprende é preciso vislumbrar outra perspectiva, da ensinagem quando todo (a)s ensinam a todo (a)s aprendem o que me faz lembrar dos dizeres de Guimarães Rosa: mestre é aquele que de repente aprende. [...] Segundamente diria tenha sabedoria. Quantos doutores (PHD) têm títulos, mas não têm sabedoria nenhuma.

Diria ainda um dos belos é princípios de nossas leis educacionais, tenha tolerância – isto quer dizer que os alunos não aprendem da mesma forma, então leia sobre as múltiplas inteligências e avalie conforme elas (espacial, físico-sinestésica, interpessoal, intrapessoal, lingüística. Lógico-matemático, musical, inteligência natural, inteligência pictórica).

Conheça os tipos de avaliações das diversas tendências pedagógicas. Não se isole na escola, forme grupos de estudo se a coordenação pedagógica da escola não funcionar (pedagogicamente). E estude, debata alguns livros como, por exemplo: Avaliação nossa de cada dia – um guia prático de avaliação – de Queiroz e Godoy; Avaliação da aprendizagem escolar do Luckesi e outros. Leia também livros de didática de Ilma P. Veiga e Libâneo – porque há professores que no dia-a-dia ensina arroz com feijão e depois cobra bife filé “*mignon*”. Participe de congressos, simpósios e busque viver os seis itens elencados por Enguita – Educação e Realidade, que aqui destaco 3 deles que para mim diz tudo. Participar de Associações Sindicais, gostar da profissão, e preocupar-se com a formação continuada – acréscimo não importe a sua idade – abra os horizontes. E, sobretudo, leia Paulo Freire. (P₁₁).

Isso significa dizer que as práticas avaliativas, da forma como foram sugeridas por esses 6 professores, não favorecem somente os educandos, mas também os educadores, que podem se sentir mais seguros de seu papel na educação e na sociedade, com a consciência tranqüila por respeitar seus alunos e promovê-los.

Julgamos interessantes outras menções feitas pelos professores P₂ e P₃, que diz respeito à “mudança”, ou seja, ao proceder a avaliação do aluno, o professor deve sempre

estar aberto e propenso a efetivar, criticamente, mudanças nas suas práticas docentes, inclusive na avaliativa, de modo que tragam benefícios e facilitem o progresso do aluno. E ainda, o professor P₃ mencionou a questão da “transparência”, que julgamos de muita importância, pois o aluno deve conhecer como o professor pretende desenvolver todo o processo avaliativo.

Observamos também que, o depoimento dos professores P₂, P₈ e P₁₁ se refere a um outro aspecto relevante, ou seja, fazer com que a avaliação seja “um momento de aprendizagem”. Neste sentido, entendemos que eles estão se referindo a quaisquer instrumentos de coleta de dados para a avaliação, ou melhor, durante a realização de qualquer atividade que venha oferecer dados para a avaliação, também deve ser considerado como um momento de aprendizagem.

O professor P₇ faz um alerta ao professor iniciante quanto ao significado da nota. Enuncia que “ele não condene ou vanglorie um estudante pela nota obtida em uma avaliação, pois esta nota pode não representar de fato o conhecimento adquirido pelo estudante”. Este contexto pode ser esclarecido recorrendo-se aos esclarecimentos feitos por Luckesi (2005b):

A nota é um recurso de registro da aprendizagem dos educandos. (...) não podemos confundir essa forma de registro com avaliação. A nota é um registro sintético da qualidade da aprendizagem do educando, porém a avaliação é o recurso subsidiário da aprendizagem e da construção do conhecimento por parte dele. Portanto, nota e avaliação estão relacionadas, mas são coisas bem diferentes (p.110)

O que este autor está querendo dizer é que a atitude do avaliador deve ser diagnóstica, ou seja, se, por exemplo, numa atividade composta por 10 questões, o aluno acerta 7 delas, não basta registrar a nota 7,0 (sete) e pensar está aprovado e pronto. O professor, como avaliador, neste caso, além de registrar a nota, também deve refletir sobre a essência e a validade das 3 questões que o aluno errou, pois dependendo da importância dos conteúdos, esse aluno necessita de reorientação.

Levando em conta os conselhos apresentados, parece evidente que para os demais professores não há uma constante reflexão acerca de sua própria prática, como agentes que são na construção do conhecimento, ou seja, de que eles são responsáveis pelo direcionamento da aprendizagem dos alunos. Sabemos que pode ser através desta reflexão que vai sendo construída a consciência necessária para uma mudança de postura.

Entretanto, também julgamos relevantes outras sugestões oferecidas, aos jovens docentes, por esses outros 4 professores. Conforme comentaremos cada uma delas a seguir.

O professor P₆, diz que um iniciante deveria: “procurar ser justo em todos os processos avaliativos, não utilizar a avaliação como punição”. Entendemos aqui, avaliação

como sendo instrumento para coleta de dados e, neste sentido, este professor deixou claro que, por exemplo, não se deve elaborar nenhum instrumento (prova, teste, trabalho) com a intenção de punir o aluno e sim, de levantar os dados reais que favoreçam uma avaliação de qualidade e que seja a mais coerente possível.

Não sentimos muita clareza no teor do conselho dado aos professores iniciantes, pelo professor P₁. Pois, para ele, a “avaliação é um processo que deve ser **testado** continuamente e modificado sempre que possível” (P₁, grifo nosso). Sabe-se que, o que tem sido recomendado seria no sentido de que se efetivasse um processo de avaliação contínua, em que pudessem ser utilizados vários instrumentos para coleta de dados para esta avaliação.

O conselho sugerido ao professor iniciante, pelo professor P₅, diz que “a avaliação não pode ser definida só pelo professor, depende da turma e do contexto do semestre ou ano letivo”. Embora um tanto confusa esta sugestão, nos parece que ela está se referindo que o professor deveria, em consenso e de forma negociada com a turma, decidir sobre o processo avaliativo.

Outra recomendação feita ao professor iniciante, a respeito da avaliação, tem o seguinte teor: “para que as faça de forma qualitativa para realmente medir o que o aluno sabe daquela disciplina” (P₉). Apesar de mencionar uma avaliação “qualitativa”, este professor não disse como desenvolvê-la para “medir” a aprendizagem, portanto, também não ficou clara esta recomendação.

Percebe-se que, alguns professores tais como o P₃, o P₅ e o P₆ parecem ser adeptos das práticas avaliativas, ditas progressistas e recomendadas pela literatura especializada. No entanto, nota-se algumas contradições entre o discurso e as práticas relatadas, principalmente em relação aos conselhos concedidos a um professor iniciante. Ou seja, o professor experiente aconselha aos iniciantes a praticarem avaliações numa linha mais progressista, contraditoriamente, já deixou claro, em outras questões analisadas, que promovem avaliações extremamente tradicionais. Ou seja, as práticas avaliativas dos professores investigados trazem-nos múltiplas informações quanto aos seus elementos constitutivos, porém, nenhuma delas pode ser caracterizada por uma fundamentação teórica explicitamente assumida.

Ainda neste contexto, ao verificarmos o teor dos conselhos, concedidos a um professor iniciante, sobre as práticas avaliativas, acreditamos ser possível uma nova concepção de avaliação. Embora assumir essa nova concepção de avaliação seria um desafio para todos aqueles que tentam deixar para trás, todo um paradigma já herdado historicamente de uma avaliação punitiva, autoritária, gerenciadora de poder, rumo a uma avaliação que tenta se aproximar do educando. Como vimos em Luckesi (2005a, p.172), a avaliação da

aprendizagem pode ser construtiva, quando assumida, pelo educador, como um ato acolhedor, integrativo e inclusivo.

Adotar uma nova concepção de avaliação, principalmente uma nova postura, em que se leve em conta o aluno, sobre todos os aspectos com o que este se insere no processo de ensino, não é uma tarefa muito simples. Esta dificuldade pode ser confirmada, pois o que verificamos na prática dos docentes, sujeitos desta investigação, em relação à forma com que eles avaliam pouco nos ajuda a desvendar como, realmente, se dão as práticas avaliativas que norteiam o seu trabalho no curso de Licenciatura em Física.

O conhecimento da realidade da Instituição, ao mesmo tempo em que nos revela suas fragilidades e contradições, nos convida a nos comprometermos com a luta pela transformação das condições aí existentes. Temos convicção de que, enquanto o educador não tiver referências reais, práticas de novas posturas, não poderá romper com aquelas práticas que já “desempenham bem”, embora possam significar fatores de risco de fracasso escolar.

Aprendemos que é possível encontrar uma nova trajetória em que possam ocorrer transformações quanto a tão presente forma tradicional de se avaliar. Os desafios são muitos, daí a necessidade de se utilizar a práxis durante a prática de ensino, refletindo sobre as contradições que encontramos ao longo do processo educativo.

Os dados obtidos por meio do questionário e da análise documental nos encaminham para o entendimento de que as experiências acadêmicas adquiridas ao longo da vida escolar, as experiências vividas durante a docência e, ainda alguma influência de teorias obtida durante a formação pedagógica, constituem o conjunto de saberes que fundamentam as práticas avaliativas dos professores do CEFET/GO. As experiências vividas no decorrer da docência podem ser obtidas tanto ao testar os procedimentos didáticos como ao refletir sobre a resposta dos estudantes frente a estes e à prática educativa assumida.

De acordo com as considerações de Tardif (2005), acreditamos que os saberes dos professores são saberes plurais e totalmente interligados. O mesmo autor os subdivide em saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais, enfatizando estes últimos saberes devido a sua evidência entre os demais.

Foi este saber experiencial o saber encontrado por nós como um fundamento da atuação avaliativa dos professores investigados, como bem teoriza o autor:

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos [...] e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam,

compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidianas em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação (TARDIF, 2005, p.48-49).

Em nossas análises encontramos elementos que indicam a utilização de pressupostos progressistas, como modelo de integração, de racionalidade prática, convivendo com propostas enraizadas numa racionalidade técnico/instrumental, traços ligados a uma sociedade conservadora. Esta simultaneidade de ações tão díspares reflete uma das características de nosso tempo: um tempo de transformações, de passagens, de mudanças, de incertezas e um tempo de procuras, mas também um tempo de permanência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo principal analisar e caracterizar as concepções de avaliação e as práticas avaliativas que norteiam o trabalho dos professores do curso de Licenciatura em Física do CEFET/GO – UNED/Jataí. Além de ser um estudo com base empírica estabelecida na análise de dados, também procuramos nos apoiar numa ampla literatura especializada. Assim, pudemos entender que, embora provisórias, as conclusões a que chegamos podem ser estendidas, em alguns aspectos, aos demais cursos de licenciatura, não do CEFET/GO – UNED/Jataí, mas também de outras instituições educacionais brasileiras.

As concepções de avaliação que orientam o trabalho pedagógico dos professores que atuam neste curso, as práticas avaliativas que, segundo suas informações são utilizadas e a compatibilidade entre concepções declaradas, práticas avaliativas delineadas por eles, projeto pedagógico, planos de ensino e instrumentos para a coleta de dados para avaliação, utilizados no curso, foram as referências para o estudo com os professores em exercício. Para tanto, foram analisados a produção teórica inerente ao tema, o histórico da instituição e do curso, bem como a documentação legal correspondente. Parte significativa dos dados foi obtida dos professores, por meio de questionários e de análise documental. Esta pesquisa tem como característica metodológica básica a abordagem quali/quantitativa. Mesmo não se configurando como um Estudo de Caso “genuíno”, procuramos uma forma de investigação com a intenção de compreender e revelar a Avaliação da Aprendizagem desenvolvida no CEFET/GO – UNED/Jataí, a partir do olhar dos docentes que atuam no curso de Licenciatura em Física.

Procuramos neste estudo, mesmo que provisoriamente, analisar de forma coerente as concepções e as práticas avaliativas desenvolvidas no referido curso. Mesmo assim, estamos convictos de que os resultados apurados requerem novos rumos com novas concepções de práticas avaliativas, com a perspectiva de construir uma cultura avaliativa formativa e diagnóstica no âmbito da UNED/Jataí. Entendemos que esse momento é oportuno para que se debata e reflita a respeito do tema, desde suas concepções até os instrumentos avaliativos, pois se espera que estes debates e reflexões estimulem e gerem transformações,

principalmente no contexto de ressignificação da avaliação para que esta esteja a serviço da aprendizagem e do sucesso e não do fracasso escolar.

A despeito de detectarmos também uma situação que se aproxima bem da acomodação e da resignação de alguns professores, vislumbramos a possibilidade de haver espaços para que se proceda a uma reflexão condizente com os resultados levantados, de modo que todos eles, como formadores de professores, repensem a sua habitual prática avaliativa. Entendemos que as dificuldades encontradas com e pela avaliação são desafiadoras, mas não no sentido de desmotivação e acomodação do docente, pelo contrário, elas sempre estarão motivando e incentivando as mudanças e a promoção do diálogo e da reflexão sobre questões que envolvem o ensino-aprendizagem. A partir de um processo de diálogo e reflexão, entre os professores, surgirão outras opções alternativas às práticas tradicionais de avaliação da aprendizagem e isso vai implementar uma nova cultura avaliativa também aos licenciandos ao longo de sua formação.

Embora tenhamos percebido que, ao longo da história, houve pequenos avanços, a avaliação ainda tem assumido funções que incorrem em contradição e incoerência. Ainda que de forma sutil, isto pôde ser observado nas concepções explicitadas pelos sujeitos desta investigação. Ocorrendo que, em vez de diagnosticar a consumação ou não da aprendizagem e suas causas para um (re) ordenamento do trabalho pedagógico que contribua com o desenvolvimento e permanência do aluno no curso de Licenciatura em Física até sua conclusão, muitas vezes, utiliza-se de uma seqüência de práticas avaliativas inadequadas e sem critérios que pode provocar, nesse aluno, desânimo e conseqüente desistência do curso.

Compartilhamos com Chaves (2003, p.127) sobre a necessidade de superação e renovação do campo avaliativo em detrimento das velhas práticas avaliativas que se encerram com um resultado constatado/verificado de um determinado nível de aprendizagem do aluno. Para essa superação é indispensável que se proponha uma avaliação que dê conta das informações das várias etapas do processo formativo e evolutivo do aluno, de forma que não só avalie “o quê e como se aprendeu, mas também o quê e como se ensinou” (p.127). Neste contexto, ainda acrescentamos que, se avalie também o quê não se aprendeu e por que a aprendizagem não ocorreu.

Compreender como os docentes concebem e realizam a avaliação da aprendizagem no contexto das suas práticas no curso de Licenciatura em Física foi um tema desafiante. Os desafios permearam vários contextos contemplados neste trabalho, pois se trata de uma prática docente de extrema complexidade que envolve a sensibilidade e a capacidade

dos seres humanos: avaliador e avaliado. A avaliação da aprendizagem é uma prática rica em contrastes, em progressos e em retrocessos.

As práticas avaliativas relatadas pelos professores apresentam características, às vezes, ambíguas, oscilantes e fragmentadas, dificultando a obtenção de uma visão global de suas concepções e realizações. Temos, por um lado, as concepções declaradas pelos professores e as suas práticas avaliativas que, às vezes, não se conectam. Por outro lado, uma obstinação de que é viável trabalhar e evoluir em direção de uma avaliação formativa e diagnóstica, não como um modelo pronto e acabado de ação operacional, mas como uma dimensão utópica e promissora, capaz, até mesmo, de orientar o trabalho do professor, ou seja, uma prática avaliativa que possa orientar o trabalho do professor (HADJI, 2001, p.25).

Mesmo de forma sintética, entendemos que é válida a ratificação dos nossos argumentos a respeito da análise dos dados, na tentativa de explicitar mais algumas tendências que os professores apresentaram ou deixaram transparecer sobre as práticas avaliativas desenvolvidas por eles no curso de Licenciatura em Física do CEFET/GO – UNED/Jataí.

Sabemos que alguns conhecimentos adquiridos na formação inicial permitem ao professor analisar o contexto escolar e as circunstâncias da sala de aula. Em razão das características de muitos cursos de formação inicial, especialmente a Licenciatura, isto se dá ainda de maneira tímida, inconsistente e fragmentada. Por sua vez, a experiência profissional no âmbito da sala de aula revela tendências essenciais para que o docente estabeleça uma articulação entre os conhecimentos adquiridos na formação inicial e na sua prática profissional. Essa articulação, no entanto, não ocorre de maneira natural nem espontânea.

Os dados obtidos nesta investigação nos permitiram apontar que toda dinâmica da avaliação da aprendizagem, quer da formação, quer do contexto escolar ou da prática, nem sempre tem sido conduzida por uma reflexão dinâmica por parte dos professores. Sentimos que muitas vezes, no intuito de inovar, o professor concebe e adota práticas avaliativas de forma equivocada, sem nem mesmo refletir ou debater com seus pares sobre elas. Somos favoráveis que o professor se arrisque, tenha liberdade para criar, seja sujeito de sua criatividade e não um mero repetidor de práticas alheias, mas nem por isso pode ir fazendo, inadvertidamente, tudo que lhe parece novo e diferente e, até mesmo “inovar com o velho”, só para dizer que não utiliza uma prática tradicional. É preciso inovar, mas que as novas tentativas sobre o processo avaliativo sejam fundamentadas teoricamente. Julgamos que a ausência de uma movimentação dinâmica é séria e preocupante, pois os docentes procuram transformar e validar o padrão de seu próprio trabalho em práticas cotidianas. Este estudo

favoreceu o registro dessa intenção e correspondentes ações no sentido de transformação contínua, ainda que não fossem claramente percebidas por todos os professores.

Essa investigação nos permitiu constatar que as dificuldades e os empecilhos são recorrentes às práticas avaliativas da maioria dos docentes que atua na Licenciatura em Física, independente de sua área e nível de formação. Esta constatação é coerente com o que tem sido explicitado e posto pela literatura especializada, ou seja, a avaliação da aprendizagem é uma prática complexa em todos os níveis escolares, inclusive no ensino superior. Nossos estudos também revelaram que as dificuldades evidenciadas pelos professores para realizar suas práticas avaliativas, demonstram um nível insuficiente de articulação entre teoria e prática, que é conseqüência, também, da não movimentação mencionada no parágrafo anterior. Essa dificuldade de articulação entre teoria e prática foi notada, por exemplo, ao apresentarmos alguns conceitos que poderiam expressar o entendimento do que é avaliação.

Entendemos que algumas dificuldades e insuficiências podem ser superadas na medida em que os professores desencadearem a referida articulação, estabelecendo relações entre os saberes provenientes de toda a sua formação escolar com os saberes adquiridos com atuação na sala de aula, bem como ao tentar construir suas práticas, trabalhá-las em consonância com os demais colegas da instituição escolar. Ou seja, ao realizar um movimento de articulação e de reflexão no contexto dos saberes teóricos da prática avaliativa e de aprofundamento e reelaboração desses saberes sob o prisma das experiências práticas⁷⁴, estas dificuldades tendem a ser minimizadas e, quem sabe, até superadas.

Ainda neste contexto, a vinculação entre formação e prática não nos permite identificar, com clareza, no processo de aprendizado da profissão, quais são os saberes que pertencem à formação inicial e quais foram adquiridos no exercício da docência. Nem tampouco, foi possível verificar até que ponto as concepções e opiniões, do grupo de docentes pesquisados, se mantêm ou se modificam de acordo com a formação de cada um. No entanto, entendemos que os saberes teórico-acadêmicos e mesmo aqueles assimilados ao longo do processo de escolarização, são referenciais que podem ser utilizados no exercício da reflexão sobre a prática avaliativa pelo professor. Embora seja inegável que a experiência construída pelo professor dependa de uma articulação com um trabalho coletivo de troca de experiência, dificuldades e saberes, o que se nota é que, muitas vezes, esse professor não encontra as condições ou sente-se inseguro para um trabalho coletivo e acaba por buscar de forma isolada os seus próprios caminhos para a sua prática.

⁷⁴ Essas experiências práticas dizem respeito tanto às construídas pelo próprio docente, quanto àquelas assimiladas em momentos de trocas de experiências com seus pares.

Entendemos que os saberes e as dificuldades explicitadas pelo grupo de professores, representam relevantes contribuições para debates e reflexões sobre as ações teórico-práticas em benefício do próprio grupo, na perspectiva de subsidiá-lo no desempenho de uma prática avaliativa mais consistente junto aos licenciandos em busca de um processo formativo mais crítico. Neste sentido, vale reforçar o que já dissemos no decorrer deste trabalho, que a avaliação não se encerra nela mesma, vai muito além de aplicação de provas e atribuição de notas. É importante que se defina e compreenda o papel da avaliação no processo de ensino aprendizagem, relacionando-a sempre aos objetivos, conteúdos, projeto pedagógico do curso, ao perfil do professor que se quer formar, pois estamos tratando de um curso de Licenciatura que visa formar professores de Física.

Julgamos que nossos argumentos postos até aqui, tenham defendido o objetivo geral deste trabalho, já citado no início destas considerações.

Percebemos nas entrelinhas que, tanto as informações mais consistentes, quanto as mais sutis, deixaram transparecer que alguns professores, sujeitos desta investigação, têm concepções, princípios, atitudes acerca do fazer docente em sala de aula e têm procurado, de alguma maneira, testar suas idéias, que possivelmente, foram adquiridas durante a sua formação inicial, como também durante a sua trajetória profissional. Notamos também, que as dificuldades inerentes à prática avaliativa, de certa forma, podem conduzir esses professores a rever suas concepções adquiridas durante a sua formação inicial e a sua docência, bem como levá-los a perceber suas deficiências, lacunas, como também, mobilizá-los para uma reflexão sobre o próprio trabalho.

Nossos estudos e experiências nos deram conta de que a cultura escolar geralmente se revela impositiva, carregada de normas, valores, procedimentos que os docentes “precisam” seguir, talvez até discordando dela; uma vez que eles são avaliados no contexto desta cultura. Não podemos negar que essa cultura escolar também é construída pelos próprios professores a partir dos seus saberes obtidos durante a formação acadêmica e das informações obtidas na condução de suas práticas, o que lhes permite julgar o que devem ou não aproveitar em benefício da sua própria docência.

A análise dos dados permitiu detectar dois aspectos distintos entre os sujeitos desta pesquisa. Por um lado, constatou-se que vários professores pesquisados nada demonstraram a respeito de se tentar modificar a cultura da prática escolar, continuam utilizando práticas pedagógicas conservadoras, de reprodução de conteúdos. Ou seja, o procedimento metodológico deles consiste em transmitir conteúdos, determinar uma data para aplicar um instrumento de avaliação (prova, trabalho, seminário). Agindo assim, o professor

pode até incentivar os seus alunos a estudarem mais, porém visando melhorar a nota, e não a aprendizagem, ou, pior ainda, orienta os alunos a estudarem, mas, às vezes utiliza o fato da “nota baixa” para amedrontá-los quanto a uma possível reprovação e, também usam a avaliação para controlar a disciplina dos alunos de forma relativamente autoritária. Neste sentido, seria necessário tomar cuidado com a forma de orientar o aluno a estudar mais, pois a pressão e o autoritarismo também podem se manifestar num processo contínuo, porém condicionado. Além disso, os educadores, como responsáveis pelo processo educativo dos educandos, devem entender que estes precisam aprender, e não a ser submissos e obedientes a eles. Portanto, os já tão conhecidos instrumentos de avaliação, não podem servir como única opção de avaliação. Caso contrário ratifica-se o conceito de “educação bancária”, em que um ensina (deposita) e o outro aprende (recebe). Entendemos que a avaliação deve ser trabalhada numa perspectiva em que o educando é orientado a aprender a aprender, saber pensar, ser crítico e analítico.

Vale lembrar que, docente que atua hoje foi o aluno de ontem, e sua postura, muitas vezes, autoritária e arbitrária pode ser reflexo de atitudes de seus professores ao longo de sua formação acadêmica e, conseqüentemente, como um ciclo vicioso, as suas atitudes atuais poderão refletir nas práticas dos então licenciandos e futuros professores.

Sabe-se que estas mazelas podem ser superadas pelos professores, pois existem espaços e autonomia para o trabalho na sala de aula, depende do docente aceitar ou não a perpetuação dos padrões vigentes, que muitas vezes estão vinculados ao ranço de uma cultura escolar mais tradicional. Neste contexto, seria preciso ultrapassar a cultura da avaliação instituída nas escolas desde sua origem, especialmente nos cursos de formação de professores.

Por outro lado, percebeu-se também a existência daqueles professores que, pelo menos no discurso, têm repensado as práticas avaliativas e não estão acomodados, pois demonstraram uma certa insatisfação, uma postura um pouco mais crítica, mais progressista. Ainda neste sentido e reconhecidamente tímidos, existem alguns aspectos que apontam para a ação avaliativa de alguns professores que vai além da verificação dos conteúdos ensinados e da divulgação dos resultados. Isto nos indica que a avaliação, de fato, tem acontecido como efetivo componente do processo de ensino-aprendizagem; que o educador assume decisões, desde a elaboração dos instrumentos para coleta de dados para avaliação, a atribuição de qualidade aos resultados dos aspectos essenciais da aprendizagem dos educandos, até a tomada de providências pedagógicas, à luz destes resultados que orientam o aprendizado e, naturalmente, o desenvolvimento do educando. Nesta perspectiva, acreditamos que esse

procedimento, venha possibilitar uma ruptura com as práticas avaliativas arbitrárias que tanto foram criticadas neste estudo.

Constatar o que os docentes discorreram sobre a sua prática avaliativa sabendo que de fato esta prática ocorre concretamente nas relações sócio-pedagógicas torna-se importante, pois todos aqueles que participam da educação e se preocupam em intervir e contribuir com o processo educacional acabam por encontrar, através destas intervenções e contribuições, um novo estímulo e desejo em adotar novas idéias e concepções.

Ao procedermos à fundamentação teórica e à análise dos dados que apontaram as práticas avaliativas realizadas pelos professores, sujeitos de nossa investigação, sentimo-nos um pouco mais segura e fundamentada para avançarmos para uma próxima fase que culmina com a manifestação de nossas concepções que denotam nossa reflexão a respeito de possíveis caminhos norteadores para, pelo menos, amenizar os problemas encontrados durante o processo de avaliação da aprendizagem. Considerando as complexidades que permeiam o processo de avaliação da aprendizagem acreditamos que identificar e analisar as opiniões e percepções dos professores pode trazer importantes elementos de reflexão sobre o tema. Assim, além da pesquisa propiciar uma descrição e compreensão mais acuradas da avaliação sob a ótica dos professores, é possível antever a utilização prática de tais resultados através de sua divulgação e análise em programas de formação e/ou treinamento de professores de todos os níveis.

Após termos realizado um importante exercício de reflexão, a primeira intervenção na realidade que pretendemos fazer, com o resultado deste trabalho, é a apresentação e discussão de seus resultados numa edição da “Semana da Licenciatura” promovida, anualmente, pela Coordenação da Licenciatura em Física do CEFET/GO – UNED/Jataí. Também é nossa intenção divulgar esses resultados em outras oportunidades fora desta instituição.

Neste sentido, desejamos provocar e participar de algum tipo de discussão acerca de avaliação, de forma que possamos explorar e refletir sobre nossas concepções, tanto junto aos nossos colegas de trabalho quanto junto a professores de outros níveis e realidades escolares. Visamos com essa reflexão buscar uma nova postura frente ao tema da avaliação da aprendizagem que é extremamente complexo e que, exige dos docentes, na construção de conhecimentos, que a educação seja compatível com a promoção do aluno e formação do cidadão.

Sabe-se que as práticas avaliativas bem fundamentadas que têm como foco “principal o educando enquanto ser social e político, sujeito do seu próprio desenvolvimento”

(HOFFMANN, 2005a, p.93), não beneficiam somente os educandos, mas também os educadores, que podem se sentir mais seguros de seu papel na educação e na sociedade e com sua consciência tranqüila por respeitar seus alunos e promovê-los.

A despeito dos relatos sobre as agruras e desprazeres decorrentes das imposições extra e interinstitucionais e pela própria tensão inerente à prática de avaliação, o discurso (conselhos aos iniciantes) dos educadores sujeitos desta investigação, norteia para mudanças e transformações da prática de avaliação na Licenciatura em Física, no sentido de que ela seja uma avaliação qualitativa da produção do educando. Mesmo assim, sem intenção prescritiva, achamos por bem pontuarmos algumas sugestões que venham ajudar a todos nós educadores no dia-a-dia da sala de aula, bem como nos apontar caminhos e possibilidades em busca de uma educação de qualidade.

Um ponto que julgamos da maior importância é a difusão desta investigação junto ao curso de Licenciatura em Física, em eventos que são promovidos periodicamente pela Coordenação do mesmo. Novas concepções e até mesmo as incertezas precisam ser divulgadas para que sirvam como objeto de discussão e reflexão e, conseqüentemente, possibilitem aos profissionais daquela Instituição gradativos avanços em direção a uma conscientização a respeito da avaliação da aprendizagem. Neste contexto, compartilhamos com as recomendações de Hoffmann (2005a), ou seja, “é necessária a tomada de consciência gradual e coletiva e nível de escola de tal forma que ultrapasse os seus muros e transforme-se numa forma que influencie a revisão dos significados social e político das exigências burocráticas da avaliação” (p.94).

Entendemos que há uma lacuna de estudos e pesquisas sobre a avaliação no curso de Licenciatura em Física, esperamos que esta investigação possa contribuir para a ampliação dos conhecimentos teóricos e práticos sobre a avaliação nesse Curso e sugerimos a implementação de novos estudos, a fim de que sejam também analisadas as concepções e representações de alunos do referido curso, no que se refere à avaliação. O ato de divulgar algumas concepções e experiências sobre as práticas avaliativas, como vêm sendo feito por muitos estudiosos e já conduzidas por alguns professores, nos alerta sobre a importância de ampliar este tema, bem como valorizar o conhecimento pedagógico.

Outro ponto a ser destacado seria que as práticas avaliativas fossem conduzidas de forma significativa e dinâmica de tal forma que o ato avaliativo fosse também um ato transformador. Para tanto, seria necessário que o CEFET/GO, oferecesse condições, recursos, para que houvesse, de fato, discussões em forma de debates, palestras, cursos, oficinas ou outras formas, que viessem mobilizar os professores em busca de uma ação avaliativa

transformadora. Não estou falando a respeito de “uma revolução de métodos e técnicas, mas uma compreensão diferenciada do seu significado, uma consciência crítica de nossas ações” (HOFFMANN, 2005a, p.94).

Com a divulgação, entendemos que a Instituição estivesse oferecendo aos professores a possibilidade de complementar e atualizar suas práticas avaliativas. Neste ponto, vale esclarecer que, os nossos estudos apontaram para a coexistência de uma postura avaliativa pouco renovada e com alguns instrumentos de coleta de dados para avaliação dos alunos, não muito consistentes. Não obstante, também detectamos boas práticas avaliativas, citadas por alguns professores, e julgamos oportunas as suas apropriações para que outros docentes as pratiquem nas suas atuações.

Julgamos ser também um ponto importante, o docente, enquanto participante da construção do conhecimento dos e com os discentes, apropriar-se de uma literatura que trata da avaliação da aprendizagem e que venha auxiliá-lo numa pretensa mudança de postura em direção a uma avaliação com uma perspectiva formativa e diagnóstica. Ainda neste sentido, reforçamos que a avaliação da aprendizagem seja concebida como um processo contínuo, capaz de dar um sentido⁷⁵ para o aluno e o professor, produzindo elementos, para que o professor possa melhorar cada vez mais seus procedimentos didáticos.

As afirmações mais sutis oriundas desse estudo foram entendidas como tendências a serem investigadas com novos estudos. Por exemplo: os saberes da formação inicial e os advindos da prática docente se articulam. Essa articulação é de cunho singular de cada professor oriunda da sua individualidade no âmbito da prática. Destacamos, porém, que isto não significa necessariamente que a articulação entre os saberes teóricos e práticos seja algo absolutamente próprio de cada docente. Os processos e resultados de tal articulação são passíveis de comunicação e podem até se converter em modelo para os professores.

Ratificando algumas considerações feitas na introdução deste trabalho, no propósito de desmistificar uma expectativa ingênua de que apenas mudanças nas práticas avaliativas, em si, resolveriam os problemas educacionais é que se faz necessário lembrar que: qualquer mudança nos procedimentos avaliativos perpassa, obrigatoriamente, por uma discussão sobre as condições da formação inicial e continuada do docente e de suas condições de trabalho e valorização social e econômica.

⁷⁵ Ser capaz de dar um sentido para o aluno é no que diz respeito à validade da avaliação, enquanto um processo positivo, que proporciona vários momentos de crescimento e aprendizagem. Contraditoriamente ao que acompanha muitos alunos nos momentos em que realizam atividades avaliativas: medo, pânico, temores, calafrios, etc.

Sabemos que existe um consenso a respeito da complexidade da avaliação da aprendizagem no contexto escolar, bem como em relação ao paradigma de que essa avaliação seja de cunho qualitativo. Neste sentido, ainda percebemos impasses e desafios, bem como uma lacuna, na literatura, em termos de procedimentos que poderiam ser utilizados, na prática, para viabilizá-lo. Os discursos produzidos sobre o tema têm sido recorrentes a apelos no sentido de mudanças do tratamento tradicional das práticas avaliativas e que têm terminado em simples constatação da realidade. Quando chega a ultrapassar o nível do discurso, ainda não se têm comprovação de que ela esteja provocando efeitos significativos no desempenho dos educandos.

Neste trabalho não realizamos uma avaliação do ensino dos professores sujeitos da pesquisa e constatamos que a maioria deles também não faz essa avaliação no sentido de rever seu ensino de forma a fazer adaptações pedagógicas que promovam uma aprendizagem reconhecida tanto pelo docente como pelo discente. Fizemos, sim, uma investigação das suas práticas avaliativas e concluímos que, com poucas exceções, estas têm servido como atendimento de uma burocracia escolar, na maioria das vezes, sem vínculo com o processo ensino-aprendizagem. Ou melhor, a avaliação não tem sido implementada, efetivamente, com o objetivo de contribuir para o ensino do educador e a aprendizagem de seus educandos. Teme-se, portanto, que se estabeleça no ambiente de sala de aula, mais um clima de motivação extrínseca pelo aumento da nota do que um clima de motivação intrínseca para aprender. Sabe-se que, um aluno intrinsecamente motivado para aprender, possivelmente, investiria mais na aprendizagem e, conseqüentemente, uma nota alcançada por meio desse movimento estaria em conformidade com o seu investimento em aprender e com o compromisso do professor em ensinar.

Esta preocupação com a nota se procede em virtude de que, em geral, a nota⁷⁶ é um dos instrumentos de comunicação utilizado entre os diferentes segmentos que compõem o cenário educacional e, em especial, o da avaliação. É por meio dela e de sua publicação que se comunicam os sucessos e/ou insucessos dos alunos. Ainda neste contexto, vale ressaltar que a avaliação e em particular a nota é que estabelece o vínculo mais próximo entre a escola e a família ou, entre o professor e o aluno, por ela ser considerada uma linguagem simples e inteligível para a maioria dos atores envolvidos nesse cenário. Entretanto, a nota é enigmática, pois de certa forma, omite detalhes do processo ensino-aprendizagem e não proporciona uma representação precisa daquilo que o aluno verdadeiramente sabe, aprendeu ou domina.

⁷⁶ Estamos considerando que a nota pode ser representada por número, símbolo ou conceito.

Os dados apresentados, não nos permitiram apurar evidência de que a nota, como registro do rendimento da aprendizagem, tende a atribuir à prova um peso maior, por fundamentalmente ter sido este instrumento utilizado, por todos os professores sujeito dessa investigação, para a coleta de dados para as suas avaliações. O que foi possível constatar seria que os outros instrumentos desenvolvidos pelos educandos ajudam a constituir uma nota que os promove ou não, mas quanto ao peso destes, nada se pode afirmar. Neste sentido, embora a Organização Didática⁷⁷ recomende que “deverão ser aplicados, no mínimo, dois instrumentos” distintos e que, em cada bimestre, o professor deveria realizar e registrar também “no mínimo o resultado de duas avaliações”, percebe-se que, na constituição da nota, não há critério absoluto, podendo variar de professor para professor, de acordo com a sua subjetividade. Julgamos que a nota pode ser realçada como incentivo ou punição, depende da intenção do professor. Sabe-se que, tanto o professor, quanto o aluno convivem com a nota conforme lhes é passada a ideologia. Certamente, neste contexto, seria crucial que o educador apresentasse e registrasse uma nota que refletisse o máximo possível a aprendizagem do educando e este feito não seria viável com a utilização de um só instrumento, como a prova.

Analisando com maior profundidade a pesquisa bibliográfica, documental e os dados obtidos no questionário aplicado aos docentes sujeitos desta investigação, verifica-se a existência de outros pontos que também podem ser considerados importantes no que se refere à avaliação da aprendizagem no contexto do Curso de Licenciatura em Física. O primeiro ponto importante a ser considerado e que fica evidente nos depoimentos dos docentes questionados seria ao da reprodução sistêmica do processo de avaliação. Verifica-se que continuam sendo adotados e utilizados pela Instituição, pelos professores mais antigos e pelos mais novos, os modelos conservadores teoricamente consagrados e reconhecidos. Com um agravante, os docentes deste curso estão formando futuros (ou atuais) formadores, e suas práticas avaliativas, certamente, continuam e continuarão como nas gerações anteriores, a serem copiadas e seguidas pelos então (agora) discentes. O segundo aspecto a ser destacado se deve à inexistência de momentos e tempos regulares dentro da coordenação do curso para a reflexão das ações e práticas avaliativas. Por exemplo, debates sobre os efeitos de uma avaliação vinculada à função de classificação e não de diagnóstico para uma avaliação formativa, não são feitos, embora existam sistematicamente, nessa coordenação, reuniões para a reflexão de outros temas pedagógicos. Neste contexto, entendemos que esse processo pode mudar na medida em que os docentes passarem a refletir sobre os resultados dessa forma de

⁷⁷ Estas citações se referem, respectivamente, aos Artigos 16 e 19 descritos no capítulo III deste estudo, p.137-138.

praticar a avaliação da aprendizagem. Conforme já mencionamos, existem estudos publicados capazes de proporcionar aos professores e aos demais segmentos ligados e/ou interessados na educação, meios que favoreçam um processo de ensino-aprendizagem acompanhado por uma prática avaliativa que forma, que esteja integrada neste processo, ou seja, uma avaliação formativa que possibilite uma melhoria do ensino e, conseqüentemente, uma aprendizagem consistente dos alunos. Julgamos que mudanças reais só acontecem em um segmento social ou no todo de uma sociedade se o movimento se iniciar pela reflexão e posicionamento da situação que está posta. Procuramos contribuir com esse processo refletindo e nos posicionando sobre as práticas avaliativas desenvolvidas num curso, particularmente sobre a avaliação da aprendizagem.

A nossa reflexão final como educadora e no sentido de minimizar as inquietações de tantos anos de docência, das experiências obtidas enquanto aluna e professora, de como fui avaliada e avalio, é que esta investigação não sirva apenas como ponto de chegada, nem tampouco sirva para oferecer respostas simples e definitivas para solucionar os problemas existentes e levantados sobre a avaliação. Mas sim, como ponto de partida para que possamos juntos, meus colegas professores e eu, efetivarmos reflexões e buscarmos sentido nos nossos atos e práticas avaliativas objetivando compreender qual seria o papel que desempenhamos na sociedade enquanto seres humanos e professores.

Encerramos esse trabalho pensando em buscar novas maneiras de ensinar, aprender e avaliar. Imaginando também que, para que haja mudanças nas nossas ações, temos que fazer antes uma introspecção e indagar-nos sobre: Para quê avaliar? O quê avaliar? Como avaliar? Quais razões nos levam a querer ensinar, aprender e avaliar? E, o que queremos com o ensino-aprendizagem-avaliação? Essas introspecções e reflexões devem ser preocupações de todos aqueles que defendem uma sociedade justa e que estejam envolvidos no projeto pedagógico de uma instituição educacional, a fim de possibilitar ações articuladas entre professores e os demais responsáveis pelo bom andamento da instituição escolar como um todo. No caso específico deste trabalho, estas ações se traduziriam em momentos de reflexão e troca de idéias e experiências entre os atores e isto contribuiria para o aprimoramento das diretrizes teórico-metodológicas que norteiam o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física. Ainda neste sentido, estes momentos de articulações e de reflexões poderiam estimular os docentes quanto a possíveis mudanças na prática avaliativa e, conseqüentemente, exigiriam deles e dos demais envolvidos no projeto pedagógico, um repensar e um redimensionamento das práticas pedagógicas. Dessa forma, proporcionaria ao educador, no

âmbito escolar, melhor preparo e com condições para tanto, de maneira que, naturalmente possa contribuir com mais conhecimentos para a aprendizagem dos educandos.

REFERÊNCIAS

ABBAGNONO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução da 1. ed. Brasileira coordenada e revista por Alfredo Bosi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ABRAMOWICZ, Mere. **Avaliando: A avaliação da aprendizagem** - Um novo olhar. São Paulo: Lúmen, 1996.

ALMEIDA, M. Ramalho e GUEDES, Waldenise. **A produção do saber acadêmico sob o foco da metodologia científica**. (Parte I - p. 8 – 36). Disponível em < <http://200.216.66.154/lyceumP/Aonline/Documentos/SaberCientifico.pdf>>. Acesso em 16/01/2008.

ALVARENGA, G. M. e MEZARROBA, L. A trajetória da avaliação educacional no Brasil. In: ALVARENGA, G. M. (org.). **Avaliar: um compromisso com o ensino e a aprendizagem**. Londrina – PR: Núcleo de Estudos e Pesquisa em Avaliação Educacional. 1999.

ANDERY, Maria Amélia et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. 14. ed. Rio de Janeiro: Garamond; São Paulo: EDUC, 2004.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **A avaliação da escola e a avaliação na escola**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.74, p.68-70, ago.1990.

ARANHA, Maria Lúcia de A. **História da Educação**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARRUDA, Cristina Antonini. **Avaliação da Aprendizagem**. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/tramse/med/textos/2004_07_22_tex.htm>. Acesso em: 07/08/2006.

BARRETO, Elba S.de S.; PINTO, Regina P.; MARTINS, Ângela M. D. **Avaliação na Educação Básica nos anos 90 segundo os periódicos acadêmicos**. Cadernos de Pesquisa. n.114, nov/2001, p.49-88.

BARRETTO, Elba S. de S. **A avaliação na educação básica entre dois modelos**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/23/textos/0524t.PDF>>. Acesso em: 28/10/2005.

BRASIL, MEC. **Lei 5.692/71**. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, DF: 1971.

_____, MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB**. Lei 9.394/96. Brasília-DF, 1996.

_____, MEC, **Lei nº 8.948, de 08/12/1994**. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, DF: 1994

_____, MEC, **Decreto nº 2.406, de 27/11/1997**. Cursos Superiores de Tecnologia – Formação de Tecnólogos. Brasília, DF: 1997.

_____, MEC, **Decreto nº 3.462, de 17/05/2000**. Trata da autonomia concedida aos Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET, para ministrarem cursos superiores de formação inicial de professores. Brasília, DF: 2000.

BRINCKMANN, Roque. **A avaliação formativa da aprendizagem através da Matemática Nebulosa** – uma proposta metodológica. Tese de Doutorado em Engenharia de Produção e Sistemas – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: 2004. Disponível em: <<http://www.teses.eps.ufsc.br/defesa/pdf/4839.pdf>>. Acesso em 01/02/2007.

CASTRO, Cláudio de M. Avaliar não é para amadores. In: SOUZA, Alberto de M. e (Org.). **Dimensões da avaliação educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CEFET/GO – UNED/Jataí. **Projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Física** (em reformulação para o reconhecimento do curso), Jataí, GO: 2007.

_____. **Organização didática do Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás**. Goiânia: 2005.

CHAVES, Sandramara M. **A avaliação da aprendizagem no ensino superior: realidade, complexidade e possibilidades**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo: 2003.

CHARLOT, Bernard. **Relações com o Saber, Formação dos Professores e Globalização: Questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CIAMPA, A.C. Identidade. In: W. Codo & S. T. M Lane (Orgs.). **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 58-75.

DEMO, Pedro. **Mitologias da avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

DEPRESBITERIS, Léa. **O Desafio da Avaliação da Aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora**. São Paulo: EPU, 1989.

_____. **Avaliação da aprendizagem do ponto de vista técnico-científico e filosófico-político**. Série Idéias. São Paulo: FDE, 1998. n. 08, p.161-172. Disponível em: <http://cre.edunet.sp.gov.br/int_1.php?t=001>. Acesso em 05/01/2007.

_____. Avaliação da aprendizagem: revendo conceitos e posições. In: SOUSA, C. P. (Org.). **Avaliação do rendimento escolar**. 13. ed. Campinas-SP: Papirus, 2005. p.51-79.

_____. **Avaliando competência na escola de alguns ou na escola de todos?** Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/BTS/273/boltec273d.htm>>. Acesso em 05/02/2007.

DIAS SOBRINHO, José. **Universidade e Avaliação: entre a ética e o mercado**. Florianópolis – SC: Insular, 2002a.

_____. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, Luiz Carlos de (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis – SC: Insular, 2002b.p.13 – 62.

_____. Construindo o campo e a crítica: o debate. In: FREITAS, Luiz Carlos de (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis –SC: Insular, 2002c, p.99 – 213.

_____. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

DOMINGUES, Camila. **Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior através da metodologia da problematização**. Monografia (Curso de Pedagogia). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR: 2003.

DOMINGUES, Maria Hermínia M. da S. **A trajetória da pesquisa qualitativa no Brasil**. 2006. (texto mimeografado).

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1993.

FRANCO, M. L. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. In: PRADO, C. **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas-SP: Papirus, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. **História das Idéias Pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2004a.

GADOTTI, Moacir. **Os mestres de Rousseau**. São Paulo: Cortez, 2004b. Disponível em: <www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portugues/Filosofia_da_Educao/Os_Mestres_Rousseau_2004.pdf>. Acesso em 18/03/2008.

GAMA, Zacarias J. **Avaliação na escola de 2º grau**. Campinas-SP: Papirus, 1993.

GUARNIERI, M. R. **Tornando-se professor: o início na carreira docente e a consolidação da profissão**. Tese de Doutorado Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP: 1996. Disponível em:<www.educacaoonline.pro.br/art_o_inicio_na_carreira.asp?f_id_artigo=27>. Acesso em 08/11/2007.

HADJI, C. **A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos**. 4. ed. Portugal: Porto Editora, 1994.

_____. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HAYDT, Regina C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 23. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004a.

_____. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004b.

_____. **Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construtivista.** 35. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005a

_____. **Pontos & contrapontos: do pensar ao agir em avaliação.** 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005b.

_____. **O jogo do contrário em avaliação.** 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 16. ed. São Paulo: Cortez, 2005a.

_____. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática.** 2. ed. Salvador: Malabares, 2005b.

_____. **Avaliação da Aprendizagem: compreensão e prática.** (Entrevista), 2005c. Disponível em: <<http://www.luckesi.com.br>>. Acesso em 26/01/2007.

LÜDKE, M. e MEDIANO, Z. **Avaliação na escola de 1º grau: uma análise sociológica.** São Paulo: Papyrus, 1992.

LUIS, Suzana M. B. De que avaliação precisamos em arte e educação física? In: SILVA, J. F., HOFFMANN, J., ESTEBAN, M. T. (orgs). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo.** 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

MACIEL, Domício Magalhães. **A avaliação no processo ensino-aprendizagem de matemática no ensino médio: uma abordagem socio-cognitiva.** Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação, Campinas-SP: 2003.

MAGER, Robert F. **Medindo os objetivos do ensino.** Tradução de Maria Ângela V. de Almeida. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1977.

MELLO, Guiomar Namó de. **Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical.** Revista São Paulo em Perspectiva, v.14, n.1. São Paulo: SEADE, jan/mar.2000. (p.98-110). Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/prf>>. Acesso em: 24/08/2007.

MENDES, Olenir M. **Formação de professores e avaliação educacional: o que aprendem os estudantes das licenciaturas durante sua formação.** Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP, São Paulo: 2006. 214p.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "Avaliação escolar" (verbetes). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil.** São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/dicionário>>. Acesso em: 05/09/2006.

MONTAIGNE, Michel. "Ensaio". In **Os Pensadores.** Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Abril, 1972. (Livro Primeiro, Capítulo XXVI).

MOREIRA, M.A. e MASINI, E.F.S. **Aprendizagem significativa: a teoria de aprendizagem de David Ausubel.** São Paulo: Editora Moraes, 1982. Disponível em: <www.if.ufrgs.br/~moreira/mapasport.pdf>. Acesso em 24/01/2008.

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

MOUCHON, S. Contribuições da psicologia cognitiva à avaliação. In: SOUZA, A. de M. (Org.). **Dimensões da avaliação educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

NÉRICI, I. **Didática**: uma introdução. São Paulo: Atlas, 1983.

OLIVEIRA, Sílvio L. de. **Tratado de Metodologia Científica**: projetos de pesquisas, TGI; TCC, monografia, dissertações e teses. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1997

OSOWSKI, Cecília Irene. **Práticas avaliativas no currículo escolar: silenciando subjetividades?** Revista Educação Unisinos. São Leopoldo-RS: Unisinos, 2002, v.6, n.11, p.89-113.

PENNA FIRME, Thereza. **Avaliação**: tendências e tendenciosidades. Ensaio: Avaliação políticas e educacionais. v.2. Rio de Janeiro, 1994.

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

_____. **A arte de construir competências**. Disponível em: <http://novaescola.abril.uol.com.br/ed/135_set00/html/perre_portugues.DOC>, 2000. Acesso em 03/05/2006.

SACRISTÁN, J. G. **El curriculum**: una reflexión sobre la práctica. 5. ed. Madri: Morata, 1995.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória**: desafio à teoria e à prática de Avaliação e reformulação de currículo. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo, Cortez, 1983.

SCHÖN, Donald A. **El profesional reflexivo** - Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Ediciones Paidós, 1998.

SILVA, Janssen F. da. Introdução: Avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora. In: SILVA, J. F., HOFFMANN, J., ESTEBAN, M. T. (orgs). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**: em diferentes áreas do currículo. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

SILVA, Marcia F. e. **A avaliação realizada por bons professores** – um estudo a partir dos cursos de Pedagogia e Odontologia da UniEvangélica. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia: 2007.

SOEIRO, Leda & AVELINE, Suelly. **Avaliação Educacional**. Porto Alegre: Sulina, 1982.

SOUSA, Clarilza Prado de. **Descrição de uma trajetória na/da avaliação educacional**. Série Idéias, São Paulo: FDE, 1998, n.30, p. 161-174. Disponível em: <www.crmariocovas.sp.gov.br/ideias-30-p.161-174-c.pdf>. Acesso em 10/06/2007.

SOUSA, Sandra Zákia Lian. **Avaliação da aprendizagem na escola do 1º grau, legislação, teoria e prática**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – USP, São Paulo: 1986.

_____. **Avaliação da aprendizagem: teoria, legislação e prática no cotidiano de escolas de 1º grau**. Série idéias, São Paulo: FDE, 1998, n.8, p.106-114.

_____. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In: SOUSA, Clarilza Prado de (org.). **Avaliação do rendimento escolar**. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

_____. **Diferentes visões sobre a avaliação**. Disponível em: <www.educacaopublica.rj.gov.br/cursos/ed_ciencias/avaliacao/avaliacao_historia02.htm - 20k>. Acesso em 14/01/2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TAVARES, Adilson G. **A avaliação nas disciplinas de composição do curso técnico em desenho industrial do Cefet-PR – a difícil convivência entre objetividade e subjetividade**. Dissertação de Mestrado. Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná. Curitiba: 2001.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação: Superação da lógica classificatória e excludente**. 4. ed. São Paulo: Libertad, 1998.

_____. **Avaliação da Aprendizagem: Práticas de mudança - por uma práxis transformadora**. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2005. (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v.6).

_____. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. 16. ed. São Paulo: Libertad, 2006. (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v.3).

VIANNA, Heraldo Marelin. **Avaliação educacional**. São Paulo: IBRASA, 2000.

VILLAS BOAS, Benigna M. de F. Práticas avaliativas no contexto do trabalho pedagógico universitário: formação da cidadania crítica. In: VEIGA, Ilma P.A. e NAVES, Marisa L. de P. (Orgs.). **Currículo e avaliação na educação superior**. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2005.

WACHOWICZ, L. A. e ROMANOWSKI, J. P. **Avaliação: que realidade é essa?** Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior. Campinas-SP: ano 7, n.02, p.81-100, jun.2002.

WIKIPÉDIA. Desenvolvido pela Wikimedia Foundation. Apresenta conteúdo enciclopédico. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Guilda&oldid=4439186>>. Acesso em 01/02/2007.

ZACHARIAS, Vera Lúcia C. F. **Avaliação Formativa**. Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.com.br/avaforma.htm>>. Acesso em 29/12/2006.

ANEXOS

ANEXO 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Senhor (a) Professor (a):

O presente questionário faz parte de uma pesquisa que será desenvolvida como parte integrante do Mestrado em Educação junto à Universidade Federal de Goiás – Faculdade de Educação. Nessa pesquisa pretende-se estudar e repensar as práticas avaliativas que vêm sendo desenvolvidas no curso de Licenciatura em Física do Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás - CEFET/GO – Unidade Descentralizada de Jataí.

Os dados solicitados servirão como uma amostragem do que ocorre no curso de Licenciatura em Física e não para uma análise crítica do curso ou da Instituição, portanto a veracidade e a profundidade das respostas solicitadas têm possibilidade de sugerir mudanças para toda a Unidade de Ensino.

Comprometemo-nos com a ética e a discrição. Caso alguma resposta, especificamente, venha fazer parte do texto da dissertação, o professor, autor da mesma, será consultado e terá seu nome resguardado, sendo que este será expresso por P₁, P₂, P₃...

Enquanto pesquisadora, depositamos a máxima confiança nas respostas que serão dadas, no sentido de revelarem a verdadeira concepção que você tem do processo de avaliação da aprendizagem. Desde já, agradecemos a sua colaboração.

Solicitamos, com veemência, que, **antes** de responder, você faça uma **leitura cuidadosa** do questionário para que as respostas obedeam às instruções apresentadas nas questões e/ou grupo de questões.

I – Identificação

Leciona há _____ anos.

Leciona nesta Instituição há _____ anos.

Curso(s) de Graduação:

1. Curso _____
Instituição _____ Ano de conclusão _____

2. Curso _____
Instituição _____ Ano de conclusão _____

3. Curso _____
Instituição _____ Ano de conclusão _____

Curso(s) de Especialização:

1. Área _____
Instituição _____
Ano de conclusão _____ Carga horária _____

2. Área _____
Instituição _____
Ano de conclusão _____ Carga horária _____

3. Área _____
Instituição _____
Ano de conclusão _____ Carga horária _____

Curso(s) de Pós-Graduação *stricto sensu* - Mestrado e/ou Doutorado:

1. Curso _____
Instituição _____ Ano de conclusão _____

2. Curso _____
Instituição _____ Ano de conclusão _____

3. Curso _____
Instituição _____ Ano de conclusão _____

II - Questões

Complete as questões 1, 2 e 3.

1. A avaliação da aprendizagem, para mim, tem finalidade de _____

2. Os principais instrumentos de avaliação que utilizo são _____

Eu utilizo esses instrumentos porque _____

3. Eu avalio que o aluno aprendeu bem quando ele _____

Nas questões de 4 a 8, assinale apenas uma alternativa e justifique sua escolha.

4. Para você, avaliar é uma atividade:

- a) () fácil;
- b) () difícil;
- c) () de dificuldade média.

Justificativa: _____

5. A afirmação que melhor expressa o seu entendimento de avaliação é que:

- a) () avaliar é medir, mensurar a aprendizagem do aluno;
- b) () avaliar é uma forma de controlar e cobrar a aprendizagem do aluno;
- c) () avaliar é uma forma de manter os alunos interessados na disciplina ministrada;
- d) () avaliar é diagnosticar a aprendizagem do aluno para ensinar melhor;
- e) () avaliar é uma forma de classificar e distinguir os alunos fracos e fortes.
- f) () Outro conceito: _____

Justificativa: _____

6. Quanto à periodicidade, você avalia a aprendizagem de quanto em quanto tempo?

- a) () Diariamente
- b) () Semanalmente
- c) () Mensalmente
- d) () Bimestralmente
- e) () Semestralmente
- f) () Outro

Por que você age assim? _____

7. No seu entendimento, a avaliação da aprendizagem que você realiza:

- a) () é a ideal;
- b) () é quase a ideal;

c) () está bem distante da ideal.

Justificativa: _____

8. O *Projeto de implantação do curso de Licenciatura em Física* do CEFET/GO – Uned/Jataí auxilia a sua prática docente no processo de avaliação da aprendizagem de seus alunos?

a) () Sim

b) () Não

Justificativa: _____

Responda às questões 9 e 10.

9. O que você faz ou faria se, em uma avaliação, mais da metade da turma obtivesse aproveitamento abaixo da média?

10. Que conselhos você daria, sobre avaliação, a um professor iniciante? _____

ANEXO 2

TABELAS

O anexo 2 é composto pelas tabelas 3, 4 e 5.

Tabela 3 – Graduação dos professores do curso de Física do CEFET/GO – 2007

Formação	Número de professores	Porcentagem
Licenciatura	5	45
Bacharelado	2	19
Licenciatura e Bacharelado	4	36
Total	11	100

Tabela 4 – Especialização dos professores do curso de Física do CEFET/GO – 2007

Especialização	Número de professores	Porcentagem
Sim	7	64
Não	4	36
Total	11	100

Tabela 5 – Pós-Graduação (*stricto sensu*) dos professores do curso de Física do CEFET/GO – 2007

Formação	Número de professores	Porcentagem
Só Mestrado	3	28
Doutorado	4	36
Só especialização	4	36
Total	11	100

ANEXO 3

Quadro 3 – Áreas de formação de formação dos professores do curso de Física do CEFET/GO - 2007

Professores	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
P₁	Licenciatura em Ciências – Hab. em Matemática	Ciências Físicas e Biológicas	-	-
P₂	Licenciatura em Ciências – Hab. em Matemática	Matemática Superior	-	-
P₃	Licenciatura em Matemática	Ciências	-	-
P₄	Licenciatura e Bacharelado em Ciências Sociais	Educação: ensino superior	Em Educação Escolar Brasileira	Em Educação
P₅	Licenciatura e Bacharelado em Química	-	Em Agroquímica	Em Química
P₆	Licenciatura em Ciências – Hab. em Física	Em Lingüística Aplicada ao Ensino de Português e Ciências Físicas e Biológicas	-	-
P₇	Licenciatura e Bacharelado em Física	-	Em Física	Em Ciências (Física Aplicada)
P₈	Bacharelado em Física	-	Em Física	-
P₉	Licenciatura e Bacharelado em Matemática e	Em Educação (Ciências: Educação Matemática)	Em Matemática	-
P₁₀	Bacharelado em Física	-	Em Física	Em Física
P₁₁	Letras Modernas (Português/Inglês)	Em Língua Portuguesa. Em Lingüística Aplicada ao Ensino de	Em Educação	Em Educação (em andamento)

		Português		
--	--	-----------	--	--

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](#)