

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

RESSIGNIFICANDO O CONCEITO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM
NA PRÁTICA DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DO CEFET-PI

JOÃO PEDRO DE SOUSA RIBEIRO FILHO

TERESINA (PI)
2006

JOÃO PEDRO DE SOUSA RIBEIRO FILHO

**RESSIGNIFICANDO O CONCEITO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM
NA PRÁTICA DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DO CEFET-PI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina.

**TERESINA (PI)
2006.**

Ribeiro Filho, João Pedro de Sousa.

R484r

Ressignificando o conceito de avaliação da aprendizagem
na prática dos professores do ensino médio do CEFET – PI. /
João Pedro de Sousa Ribeiro Filho. Teresina: 2006.

227 fls.

Dissertação (Mestrado em Educação) UFPI.

1. Aprendizagem – avaliação. 2. Pedagogia. I. Título

C.D. D - 3713

JOÃO PEDRO DE SOUSA RIBEIRO FILHO

**RESSIGNIFICANDO O CONCEITO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM
NA PRÁTICA DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DO CEFET-PI**

Aprovada em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina – Orientadora

Prof^ª. Dr^ª. Maria Salonilde Ferreira – Examinadora

Prof^º. Dr^º. Eduardo Américo Pedrosa Loureiro Junior – Examinador

Prof^ª. Dr^ª. Maria Vilani Cosme de Carvalho – Suplente

Dedico este trabalho a minha esposa Zilmar Fernandes e a meus filhos Lucas e Mateus como pedido de desculpas por todos os momentos que o trabalho não me deixou viver com eles.

*Muitos temores nascem do
Cansaço e da solidão
Há tempos tive um sonho
Não me lembro, não me lembro
Tua tristeza é tão exata
E hoje o dia é tão bonito
Os sonhos vêm
E os sonhos vão
E há tempos o encanto está ausente
E há ferrugem nos sorrisos
E só o acaso estende os braços
A quem procura abrigo e proteção
(Renato Russo)*

Agradeço a todos aqueles que acreditam nos sonhos e estendem os braços a quem procurava abrigo e proteção.

Em especial:

À minha orientadora Prof^a Dr^a Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina, que me acolheu em um dos momentos mais angustiantes da minha vida e me fez acreditar que nem tudo estava perdido.

Ao Dr. Eduardo e à Dr^a. Maria Salonilde pelas valiosíssimas contribuições.

A todos os meus colegas de mestrado (especialmente, Socorro Lopes, Dinalva Clara e Fátima Lima).

Às minhas colegas Marinalva, Francisca e Sônia, que me acolheram como colega de orientação. (Vocês não sabem o bem que me fizeram!)

Aos meus colegas professores do Cefet-PI, que desenvolveram a pesquisa comigo.

A avaliação se destina [...] à inclusão; destina-se à melhoria do ciclo de vida. Deste modo, por si, é um ato amoroso. Infelizmente, por nossas experiências histórico-sociais e pessoais, temos dificuldades em assim compreendê-la e praticá-la. Mas... fica o convite a todos nós. É uma meta a ser trabalhada, que, com o tempo, se transformará em realidade, por meio de nossa ação. Somos responsáveis por esse processo.

(Luckesi)

RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados da pesquisa colaborativa sobre avaliação da aprendizagem desenvolvida com um grupo de professores do Ensino Médio do Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí. Neste tipo de pesquisa o professor não é somente pesquisado, é co-produtor da investigação. Além disso, a pesquisa colaborativa apresenta a possibilidade de se estreitar os vínculos entre a Universidade e a Escola por meio da co-construção de conhecimentos entre pesquisadores e professores. O objetivo geral desta pesquisa é investigar qual o conceito de avaliação da aprendizagem que norteia a ação dos professores do Cefet-PI e a reconstrução desse conceito, redimensionando a prática avaliativa. Para realizar esse trabalho, buscamos fundamentação teórica nos estudos de Mizukami (1996), Behrens (2003), Luckesi (1999), Esteban (2004), Fernandes (2004), Guetmanova (1989), Vigotski (2001), Hoffmann (2002), Nóvoa (2002), Lefebvre (1980), Melchior (2003), Dias Sobrinho (2003), Rodrigues (2001), Depresbiteris (1995), dentre outros. A análise dos dados baseou-se nos princípios da abordagem Sócio-Histórica. Os procedimentos metodológicos utilizados foram os seguintes: aplicação de questionários, história de vida dos colaboradores, encontros para estudos, levantamento dos conceitos prévios de avaliação da aprendizagem e sessões reflexivas. Assim, apresentamos neste trabalho a reconstrução do conceito de avaliação da aprendizagem e o possível redimensionamento da prática avaliativa que fica evidente na pesquisa como uma proposta de trabalho a ser desenvolvida pelo grupo de colaboradores, ao longo da sua ação futura, a partir da reconstrução do conceito de avaliação da aprendizagem. Observamos, durante as reflexões, muitas inquietações, muitas insatisfações em relação ao ato avaliativo e, principalmente, vontade e consciência de mudança. Percebemos claramente o afloramento dessa postura em alguns dos colaboradores desta pesquisa. Deixamos claro, no final das discussões, que as mudanças devem ir além do nível da abstração e se tornar fato, e que esse grupo de trabalho deve ser o disseminador dessa atitude de redimensionamento da prática avaliativa. Evidenciamos que os colaboradores precisam de mais tempo, mais leituras e mais conhecimentos, pois estão vivenciando momentos de amadurecimento do conceito científico de avaliação da aprendizagem, estão em processo de transformação dos conceitos espontâneos em conceitos científicos. Assim, as operações mentais que estão se processando devem proporcionar aos colaboradores a possibilidade de mudanças de atitudes em relação à prática avaliativa.

Palavras-chave: Avaliação. Conceito. Prática. Redimensionamento.

ABSTRACT

This work shows the results of the collaborative research about learning assessment carried out with a group of high school teachers from Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí (CEFET-PI). In researches like that, teacher is not only object of investigation but also co-producer. Besides, collaborative research seems to be a good way to get the University and School closer through co-production of knowledge between researcher and teachers. The general objective of this research is to investigate the conception of assessment that leads the action of teachers from CEFET-PI and the reconstruction of that conception, redirecting the assess practice. Carrying out this work, we supported the studies of Mizukami (1996), Behrens (2003), Luckesi (1999), Esteban (2004), Fernandes (2004), Guetmanova (1989), Vigotski (2001), Hoffmann (2002), Nóvoa (2002), Lafourcade (1980), Melchior (2003), Dias Sobrinho (2003), Rodrigues (2001), Desprebitéris (1995), and others. Methodological procedures were questionnaires, collaborators' life story, meetings, survey of previous conceptions about learning assessment and reflective sessions. So, this work shows the reconstruction of learning assessment conception and the possible new dimension of assess practice that is clear in this research as a job proposal to be carried out by collaborators, in future actions, from reconstruction of learning assessment conception. During reflections, we observed a lot of anxiety, non satisfaction related to assessment and, specially, will and consciousness of change. We noticed it in some collaborators of this research. We explain, at the end of discussions that changes must happen beyond abstraction and become fact, and this group should disseminate those ideas about assess practice. We show collaborators need more time, more reading and more knowledge, because they have just got in touch with scientific learning assessment conception, they changing spontaneous conceptions in scientific ones. So, mental operations that are being processed must give collaborators possibilities of changing aptitudes related to assess practice.

Key words: Assessment. Conception. Practice. Redirection

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| 1 CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS | 10 |
| 2 FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA | 24 |
| 2.1 Questionário..... | 28 |
| 2.2 História de vida..... | 30 |
| 2.3 Encontros de estudo..... | 32 |
| 2.4 Sessões reflexivas..... | 34 |
| 2.5 Plano de análise | 38 |
| 3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 45 |
| 3.1 Pressupostos históricos da avaliação | 46 |
| 3.2 Análise de alguns conceitos de avaliação | 54 |
| 3.3 Avaliação da aprendizagem condicionada à nota | 59 |
| 3.4 Avaliação da aprendizagem como instrumento de pressão | 61 |
| 3.5 Avaliação da aprendizagem como prática imutável | 63 |
| 3.6 Funções da avaliação da aprendizagem | 66 |
| 3.6.1 Diagnosticar | 67 |
| 3.6.2 Retroinformar | 68 |
| 3.6.3 Favorecer o desenvolvimento individual | 69 |
| 3.7 Avaliação da aprendizagem e formação docente | 72 |
| 3.7.1 Amarras do processo avaliativo | 76 |
| 4 HISTÓRIA DE VIDA E PERFIL DOS COLABORADORES | 80 |
| 4.1 A história de Pitágoras | 82 |
| 4.2 A história de Sacro Bosco | 85 |

| | |
|---|------------|
| 4.3 A história de Adriana Calcanhoto | 87 |
| 4.4 A história de Parceiro | 89 |
| 4.5 A história de Ana Terra | 91 |
| 4.6 A história de Amigo | 93 |
| 4.7 A história de Matraga | 96 |
| 4.8 A história de Miguel de Cervantes | 100 |
| 4.9 A história de Sabedoria | 102 |
| 4.10 A história de Pandora | 104 |
| 4.11 A história de Torquato Neto | 105 |
| 5 ESTUDO DAS DISCUSSÕES E CONSIDERAÇÕES SOBRE O TEXTO “ARQUEOLOGIA DO CONCEITO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM” | 110 |
| 6 ANÁLISE DOS CONCEITOS | 132 |
| 6.1 Perspectiva histórica | 137 |
| 6.2 Perspectiva formal | 140 |
| 6.3 Perspectiva Psicológica | 160 |
| 7 REDIMENSIONAMENTO DA PRÁTICA AVALIATIVA: REINTERPRETANDO POSSIBILIDADES | 170 |
| 7.1 O descrédito nas mudanças | 184 |
| 7.2 Incentivos para o redimensionamento | 185 |
| 7.3 Perspectivas de transformação | 188 |
| 7.4 Teorias norteadoras das ações avaliativas dos colaboradores | 190 |
| 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 193 |
| REFERÊNCIAS | 198 |
| APÊNDICES | 201 |

1 CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS



PREFÁCIO

*Quem fez esta manhã, quem penetrou
À noite os labirintos do tesouro,
Quem fez esta manhã predestinou
Seus temas a paráfrases do touro,
A traduções do cisne: fê-la para
Abandonar-se a mitos essenciais,
Desflorada por ímpetos de rara
Metamorfose alada, onde jamais
Se exaure o deus que muda, que transvive.
Quem fez esta manhã fê-la por ser
Um raio a fecundá-la, não por lívida
Ausência sem pecado e fê-la ter
Em si princípio e fim: ter entre aurora
E meio-dia um homem e sua hora.*

(Mário Faustino)

Esta pesquisa apresenta considerações sobre situação muito delicada e, a cada dia, mais pesquisada, que envolve o processo pedagógico, representando um de seus elementos mais importantes, que é a avaliação da aprendizagem.

A literatura específica sobre avaliação da aprendizagem representa campo vasto e muito rico, apresentando grande quantidade de considerações, enfoques e abordagens pertinentes ao processo avaliativo, porém é preciso deixar claro que esta pesquisa tem como objeto de estudo principal a reflexão sobre o conceito de avaliação da aprendizagem, para que, assim, possamos, a partir desse conceito, redimensionar a ação pedagógica avaliativa. Dessa forma, elaboramos as seguintes questões de pesquisa: qual é o conceito de avaliação da aprendizagem que norteia a ação dos professores do Cefet-PI? Como reconstruir esse conceito e apontar caminhos para o redimensionamento da prática avaliativa desses professores?

Esta pesquisa se justifica em função de alguns aspectos que nos incomodam no cotidiano da nossa atuação profissional. Podemos colocar, aqui, por exemplo, como situação de incômodo, o fato de que o processo avaliativo sofreu poucas mudanças significativas ao longo do tempo.

Como poderíamos avaliar nossos alunos utilizando as mesmas metodologias utilizadas há trinta ou quarenta anos? Esta situação incomoda muito, pois é problemática e gera angústia. A sensação de que pouca coisa mudou desde a época de aluno até nossa atuação como professor, no tocante a avaliação da aprendizagem, é lamentável. Avaliar pode ser apenas um acerto de contas entre o que foi ensinado pelo professor e o que foi aprendido pelo aluno? Avaliação da aprendizagem pode se resumir ao simples cumprimento de formalidade estabelecida pelo planejamento mensal? Seguramente, é preciso repensar o conceito de avaliação da aprendizagem.

Destacamos, também, outros motivos que justificam o interesse na realização desta pesquisa. Um deles é o fato de que a pesquisa colaborativa pode representar para os professores colaboradores a possibilidade de reconstrução dos conceitos de avaliação da aprendizagem.

Acontecendo isso, naturalmente, poderemos desenvolver o trabalho docente com melhor qualidade, no sentido de contribuir para a construção da consciência política e social dos alunos. Seguramente, se o professor reconstrói seus conceitos, o reflexo disso vai aparecer no processo de formação dos alunos, que poderão ser despertados para a construção de uma visão crítica do mundo e para interferência na sua realidade de vida como agentes de mudanças sociais.

O conceito de avaliação da aprendizagem pode e deve ser repensado e reconstruído para que represente ajuda na formação dessa maturidade crítica, tão necessária para o convívio social e político dos alunos.

Assim sendo, o tema avaliação da aprendizagem está envolto em situações diversas e atravessado de contradições e complexidades que merecem estudo detalhado. Essas contradições e complexidades serão trabalhadas, aqui, tendo como fundamentação o estudo das abordagens apresentadas por autores como: Hoffmann (2002), Esteban (2004); Nóvoa (2002); Luckesi (1995), Antunes (2002), Lafourcade (1980), Melchior (2003), Dias Sobrinho (2003), Rodrigues (2001), Silva (2004), Depresbitéris (1995), Mizukami (1996), Behrens (2003), Fernandes (2004), Guetmanova (1989), Vigotski (2001). Esses estudos serão de grande valia para a construção do ponto de apoio teórico fundamental e extremamente necessário para a realização deste trabalho.

Este estudo tenta encontrar ponto de apoio nas pesquisas e nas práticas de autores que estudam a avaliação da aprendizagem. Esse ponto de apoio, por sua vez, poderá representar ajuda na busca de elementos esclarecedores das contradições e das complexidades que o ato avaliativo representa. Destacamos como contradições e complexidades, por exemplo, a avaliação fugindo dos muros escolares e ganhando destaques sociais e políticos; avaliação como prática que leva à repetência e à evasão, apresentando, assim, caráter antidemocrático; o aspecto classificatório da avaliação que gera exclusão escolar e social, em contraposição ao sentido inclusivo que o aspecto qualitativo da avaliação proporciona ao aluno.

O processo avaliativo representa situação delicada porque a relação entre avaliação da aprendizagem e construção de conhecimento, encarada na sua prática diária, no relacionamento cotidiano entre quem avalia e quem está sendo avaliado, tem-se mostrado uma relação bastante complexa e polêmica a ponto de causar transtornos pessoais e problemas de ordem escolar e, conseqüentemente, social, não só da parte do avaliador, mas, principalmente, da parte do avaliado, que normalmente é mostrado como portador único da culpa pela reprovação. O fracasso do aluno é tomado como exclusivamente dele, quase nunca é encarado como fracasso também do professor ou do processo pedagógico em si (MELCHIOR, 2003; DIAS SOBRINHO, 2003; SILVA, 2004).

Essas abordagens apresentadas pela pesquisa envolvem várias vertentes do processo avaliativo: aspecto político-social, reprovação (exclusão, fracasso, marginalização), inclusão, formação do professor, “erro” do aluno, falta de compromisso de algumas práticas avaliativas

equivocadas, dentre outras. Todas essas considerações têm como objetivo principal buscar novos paradigmas e propor redimensionamento do processo avaliativo e do processo pedagógico, uma vez que é praticamente impossível separar um do outro.

Nesse ponto, nasce um dos principais problemas da avaliação, que é prática comum na maioria dos contextos escolares: a escola, normalmente, tende a colocar a ação avaliativa como momento separado, estanque, isolado do restante do processo pedagógico. Assim, a escola vê a avaliação como a parte final do processo pedagógico, quando deveria trabalhar na perspectiva da avaliação continuada, avaliação de contexto, avaliação que acontece, a todo momento, no desenrolar do processo de ensino-aprendizagem.

É indiscutível o fato de que o processo avaliativo está marcado pela tendência de se valorizar a dimensão tecnológica da avaliação, dando ênfase aos métodos e aos procedimentos, caracterizando-se, muitas vezes, por aspecto quase que puramente cientificista. Evidenciamos, tendo em vista essa perspectiva, que avaliação não pode significar processo absolutamente técnico. É preciso que ela seja encarada como processo amplo, que envolve implicações de ordem político-social, incluindo, em seu bojo, valores e princípios complexos que marcam as concepções de estrutura ampla de educação, escola e sociedade.

A literatura sobre avaliação da aprendizagem precisa rever os fundamentos que norteiam teorias e práticas avaliativas, buscando superação de alguns paradigmas, como esse da racionalidade técnica por que passa o processo avaliativo.

A avaliação precisa trabalhar fundamentalmente dentro de uma visão política que visa a transformação social e, fundamentalmente, dentro de uma postura de inclusão, seja inclusão na escola, no mercado de trabalho, na conscientização política ou em qualquer outro tipo de inclusão que promova o bem social (LUCKESI, 1999; DIAS SOBRINHO, 2003; RODRIGUES, 2001; ANTUNES, 2004; ESTEBAN, 2004).

Nessa perspectiva, esse processo precisa levar em consideração a realidade brasileira, classes populares, evasão escolar, repetência, exclusão, marginalização, quantidade de jovens que estão fora da escola, pobreza intelectual, analfabetismo digital e uma infinidade de fatores que, apesar de não parecer, têm muita relevância para as práticas avaliativas, uma vez que avaliação é parte fundamental do processo de formação pedagógica dos professores.

Chamamos atenção, aqui, para a amplitude que a avaliação pode ter e para o poder que pode representar em virtude da sua pluralidade de propósitos, principalmente, de propósitos que envolvem interesses institucionais, políticos e sociais.

Nesse contexto, devemos levar em consideração a abordagem de Dias Sobrinho (2003, p. 135):

Hoje, a avaliação se aninhou no centro do poder e sua dimensão política se tornou mais forte ainda. A complexidade da avaliação tem muito a ver com a pluralidade de seus propósitos e com a complexidade das pessoas e instituições envolvidas, bem como com a pluralidade dos interesses individuais e sociais.

Destacamos, nessa passagem, abordagem mais ampla da avaliação, perspectiva mais política e mais institucional. O autor deixa claro que a avaliação é complexa porque ela apresenta pluralidade de propósitos e interesses pessoais, políticos, institucionais e sociais.

Detalhando ainda mais sobre esse contexto, as palavras de Dias Sobrinho (2003, p. 27) são determinantes para que possamos compreender melhor essa situação. Nesse sentido, afirma que:

O campo da avaliação, ao crescer em complexidade e se inserir mais declaradamente no âmbito político e social, incorporou as contradições, que não são meramente epistemológicas, mas, sobretudo resultam de distintas concepções de mundo. A avaliação se assume, então, como política e de grande sentido ético. Tem grande interesse público e se desenvolve no interior das dinâmicas contraditórias da vida social.

Inferimos, com relação à visão apresentada por Dias Sobrinho (2003), que a avaliação está carregada de sentidos e efeitos, por isso é complexa; que avaliação é também um processo de interesse público e deve estar preocupada com aceitação social, porque o processo educativo é, principalmente, realizado em função do social e isso significa dizer que o processo avaliativo vai muito além do aspecto individual, da medição de conhecimento.

A educação não se deve fechar na sala de aula, em estrutura pequena, nas suas relações restritas entre professor e aluno. A educação deve levar em consideração, fundamentalmente, construção da vida social e de estruturas amplas que considerem as relações existentes entre a escola e a sociedade.

Esta sociedade deve fazer parte ativa da escola, porque a escola existe em função da construção dessa vida social e da consciência política. Ela deve cobrar isso da escola, deve cobrar participando ativamente do processo educacional, principalmente, das decisões que são tomadas e que dizem respeito diretamente à vida da comunidade.

Esse contexto faz referência à questão muito discutida nas últimas décadas: a necessidade da democratização da escola, analisada por Rodrigues (2001, p.38), da seguinte forma:

De outro lado, não se pode requerer que a escola se democratize enquanto a sociedade inteira não estiver participando dos processos de decisão políticos, sociais, econômicos e culturais. No entanto, a participação da comunidade no âmbito da escola é um processo de mão dupla, isto é, a escola deve participar dos processos decisórios da totalidade da sociedade, da mesma forma que a sociedade deve participar dos processos decisórios da totalidade da atividade escolar.

Não sendo assim, a escola não teria motivo, não teria razão de ser, lógica de existência. A sociedade é reflexo da escola e esta deve existir em função da construção desse reflexo, cada vez mais forte, mais formador de consciência, criticidade, convivência, emancipação, enfim, de cidadania.

Sendo a educação constituída também pelo processo avaliativo, é bom que se diga que esse processo não se pode fechar entre quatro paredes; deve “ganhar o mundo”, servir de intensificador do reflexo que a escola emite na sociedade; a avaliação deve desenvolver papel preponderante no processo de aprendizagem da vida social em todos os seus aspectos, principalmente naquele que diz respeito à emancipação do indivíduo em relação aos mecanismos de opressão.

Devemos considerar, na perspectiva de Dias Sobrinho (2003), que o objeto da avaliação sofreu alterações com a evolução do processo avaliativo. A avaliação se ampliou, saiu do particular para o geral, do indivíduo para o social e público, da sala de aula para as instituições e sistemas. Assim, naturalmente, passou a apresentar situações — proporcionalmente à amplitude do avanço — bem mais complexas.

Essa questão sobre a amplitude do campo da avaliação não significa dizer que esse processo vai perder o seu caráter de verificação de aprendizagem, mas que vai ganhar contornos mais amplos, mais sociais, principalmente, contornos de sentido ético e político.

Dessa forma, na concepção de Dias Sobrinho (2003, p. 159):

Se a avaliação se reduz a comprovar se os alunos aprenderam algo do que lhes foi ensinado, então ela se torna uma operação muito pobre e que rebaixa demasiadamente o sentido da educação. Afinal, educação não é apenas o repasse de alguns conhecimentos, mas é também e sobretudo uma atitude de aprendizagem da vida social. Tem, portanto, um forte sentido ético e político.

Seguramente, o que não deve mais acontecer é o equívoco entre “avaliar” (sentido amplo) e “mensurar” (sentido restrito). A avaliação deve abarcar essas duas vertentes, porém evidenciando suas diferenças, seus contextos, suas áreas de atuação e, principalmente, evidenciando limitações inerentes ao processo de “mensurar” a aprendizagem e o sentido político-social do processo de “avaliar”.

Não devemos esquecer de que a avaliação é complexa em função do próprio fenômeno avaliativo (que por si só é complexo), da pluralidade de funções que ela recebe como atribuição, dos grupos envolvidos e da multiplicidade de efeitos produzidos por ela.

Destacamos que há, de certa forma, convergência de pensamento sobre avaliação na maioria dos teóricos desse tema no sentido de demonstrar essa dimensão política, e não apenas técnica, que a avaliação pode representar. (LUCKESI, 1999; DIAS SOBRINHO, 2003; RODRIGUES, 2001; ANTUNES, 2004; ESTEBAN, 2004).

Nessa perspectiva, apresentamos, por exemplo, o comentário de Gama (1997, p.19) sobre essa questão:

Aqui, agora, vale a pena dizer que entre todos eles já existe a certeza de que a avaliação tem mesmo uma dimensão política e que pode contribuir tanto para a reprodução como para a transformação da sociedade. Nenhum deles vêem-na apenas como um processo técnico, nem como uma prática ingênua desprovida de intencionalidade.[...] Assim, se se quer usar a avaliação como etapa de mediação no crescimento educacional do aluno para que se transforme, como sujeito histórico e participe das ações humanas coletivas, construtoras de uma nova sociedade e para que supere de vez o autoritarismo, o antidemocratismo e as desigualdades opressivas e humilhantes, é preciso haver atuação consciente neste sentido.

Assim, frisamos que a avaliação pode representar exclusão e gerar processo social marginalizador quando realizada de forma equivocada, quando feita por professores que não atribuem a ela a importância necessária ou quando realizada por alunos que não passaram por

processo de conscientização da magnitude que uma “simples” prova pode representar nas suas vidas.

Sobre esse contexto, Silva (2004, p.16) afirma que: “desenvolver uma nova postura avaliativa requer desconstruir e reconstruir a concepção e a prática da avaliação e romper com a cultura de memorização, classificação, seleção e exclusão tão presente no sistema de ensino”. Ainda sobre essas questões, é pertinente o comentário de Esteban (2004, p.84), quando ela afirma que:

A avaliação verifica se os alunos e alunas aprenderam os conhecimentos supostos como os mais apropriados e que compõem o planejamento de ensino. Frequentemente, na avaliação, eles são apresentados como a única alternativa possível; são naturalizados como o conhecimento igualmente necessário para todos. Aqueles que demonstram possuir os instrumentos mediadores privilegiados vão sendo confirmados em seu processo de aprendizagem, enquanto os demais vão sendo produzidos como incapazes, imaturos, desatentos, maus estudantes.

É notório que avaliação da aprendizagem no sistema escolar tem, na sua prática tradicional, função classificatória e reprovativa, mas é importante destacar que a incompetência dos alunos pode refletir a incompetência da escola; o fracasso dos alunos pode representar o fracasso da escola e até mesmo o fracasso de todo o processo pedagógico. Assim, segundo Esteban (2004, p.85):

A avaliação classificatória não é somente um elemento justificador da inclusão / exclusão, ela está constituída pela lógica excludente dominante em uma sociedade. Lógica que define apenas alguns saberes e percursos como válidos, determinando, por conseguinte, quais sujeitos serão, pela escola, validados.

Nesse sentido, torna-se necessário que a idéia de avaliação que classifica, reprova e exclui e a conotação de simples mensuração técnica, passe pelo processo de redimensionamento e redirecionamento, procurando trilhar caminho mais humano, mais compreensivo e mais inclusivo.

A avaliação tem característica muito importante (pode-se dizer até que seja uma de suas finalidades principais) que é a retroinformação (SOUSA, 1995). A retroinformação consiste no processo de fornecimento de dados de natureza pedagógica, administrativa e estrutural sobre a

realidade do processo pedagógico, servindo de apoio aos gestores públicos que, naturalmente, devem ter, juntamente aos demais atores que participam do trabalho escolar, compromisso para gerir essa ação de redimensionamento e de redirecionamento do processo avaliativo, estabelecendo estratégias necessárias ao desenvolvimento de projeto educativo que esteja realmente comprometido com a inclusão social.

No que diz respeito à questão do aspecto social e político da avaliação e, conseqüentemente, da democratização do ensino, considerando que uma coisa leva à outra, Luckesi (1999) apresenta considerações muito oportunas e interessantes para ajudar na construção do ponto de apoio teórico do estudo das contradições e complexidades da prática avaliativa, mostrando que não haverá democratização de fato, enquanto não acontecerem três atos que ele considera cruciais: primeiro, a “democratização do acesso à educação escolar”; segundo, a “permanência do educando na escola e a conseqüente terminalidade escolar” (garantida pela Lei 5.692/71, que prevê oito anos de escolaridade como o mínimo necessário para a formação do cidadão) e, terceiro, a “qualidade do ensino”.

O acesso e a permanência na escola, assim como qualquer nível de terminalidade (em termos de ano de escolaridade), nada significarão caso não estejam recheados pela qualidade do ensino e da aprendizagem, ou seja, pela apropriação significativa de conhecimentos que elevem o patamar de compreensão dos alunos na sua relação com a realidade. Um ensino e uma aprendizagem de má qualidade são antidemocráticos, uma vez que não possibilitarão aos educando nenhum processo de emancipação. (LUCKESI, 1999, p. 65).

Levando em conta essas considerações sobre democratização do ensino, colocamos em pauta a situação da avaliação da aprendizagem, uma vez que ela é fundamentalmente integrante do processo pedagógico. Luckesi (1999), quando fala da permanência do educando na escola e da terminalidade escolar como fatores pertinentes na discussão sobre a democratização do ensino, diz que são fatores pertencentes à intimidade escolar e, por isso, estão estreitamente relacionados com a avaliação da aprendizagem. Enfatizando a estreita relação entre avaliação da aprendizagem e permanência e terminalidade, Luckesi (1999, p.66) é bastante enfático quando diz:

Uma avaliação escolar conduzida de forma inadequada pode possibilitar a repetência e esta tem conseqüências na evasão. Por isso, uma avaliação escolar realizada com desvios pode estar contribuindo significativamente para um processo que inviabiliza a democratização do ensino.

Assim, percebemos que a avaliação da aprendizagem realizada na escola pode não estar prestando serviço de colaboração para a permanência do aluno na escola, uma vez que pode gerar repetência e evasão e pode, também, não representar processo de promoção qualitativa do aluno.

Evidenciamos que não devemos pensar na avaliação como fator de responsabilidade única da repetência e da evasão. É lógico que há vários outros fatores responsáveis pela repetência e evasão. Não negamos as situações de ordem social e econômica que estão envolvidas nessas questões. Não podemos negar também, evidentemente, que se a avaliação da aprendizagem pode gerar repetência e evasão, uma vez que ela é o instrumento maior de evidência do sucesso ou do fracasso do aluno, seguramente, ela pode representar motivo de exclusão escolar e, conseqüentemente, social.

A avaliação da aprendizagem, conduzida de forma inadequada, pode proporcionar “permanência” do aluno na escola, porém através da repetição da série estudada e não através da promoção qualitativa, fruto da apropriação e da construção do conhecimento por parte do aluno.

Avaliação como prática de desconstrução cultural, como empecilho de promoção qualitativa e como exclusão, certamente, pode ser tomada como prática que inviabiliza a construção da escola democrática, como reforça Luckesi (1999, p. 72).

Chegamos ao ponto em que podemos verificar como a avaliação da aprendizagem não tem contribuído para garantir a permanência das crianças e jovens na escola, assim como não tem contribuído para a elevação do seu patamar cultural, por meio de um ensino de boa qualidade.

Chamamos atenção para o fato de que estamos falando de qualificação da aprendizagem e que a avaliação deve acontecer (e não sendo assim, representa grande contradição) em função da garantia de promoção qualitativa do aluno em termos de aprendizagem.

O que normalmente temos feito na escola é avaliação classificatória e puramente quantitativa que gera situações de repetência, evasão e exclusão, representando instrumento de ação contra a democratização do ensino e, assim, não servindo para auxiliar no avanço do educando no que diz respeito à construção de conhecimentos e habilidades.

A respeito dessa linha de abordagem, o comentário de Luckesi (1999, p.77) serve, muito representativamente, de embasamento teórico para reforçar as considerações apresentadas.

A prática classificatória da avaliação é antidemocrática, uma vez que não encaminha uma tomada de decisão para o avanço, para o crescimento. Essa prática classificatória da avaliação confirma a nossa hipótese inicial de que a atual prática de avaliação do aluno é uma prática antidemocrática no que se refere ao ensino.

Atualmente, as pesquisas realizadas sobre avaliação da aprendizagem devem contribuir para romper esse paradigma da classificação, reprovação, exclusão e seleção social, mascarado pela postura de igualdade de oportunidades. É necessário que essas pesquisas mostrem novos paradigmas, propondo mudanças significativas para que possamos ter quadros mais promissores sobre avaliação da aprendizagem.

Acreditamos que esses novos paradigmas devem surgir quando as universidades, consideradas o *locus* do saber, passarem a trabalhar mais intensivamente na formação acadêmica de seus alunos no tocante a avaliação da aprendizagem.

Consideramos, também, nessa mudança de paradigmas, que a própria escola pode se apresentar como *locus* do saber e de promoção da formação continuada dos atores envolvidos com o compromisso do trabalho pedagógico, sendo o professor figura principal. Esse processo se caracteriza como formação em serviço. Sobre essa perspectiva, é muito pertinente o que diz Melchior (2003, p.12) como reforço para a fundamentação teórica das discussões apresentadas nesta pesquisa.

Nos últimos tempos, especialmente no Ensino Médio, aumentou a ênfase das discussões sobre avaliação, por ser solicitado através de diretrizes, a avaliação por competências. Esse contexto exige que os professores as desenvolvam tornando-se bons profissionais desde perspectivas diferentes das assinaladas pelas concepções tradicionais. Para desenvolver o perfil desejado no contexto atual, é preciso um novo professor que trabalhe uma metodologia voltada para o desenvolvimento de novas capacidades e construção de competências adequadas. Desta forma se faz necessária não só uma adequação dos cursos de formação à nova realidade, mas a promoção de cursos, encontros, seminários, reuniões de estudos, nas próprias escolas, para os professores que estão atuando e que foram preparados em outro contexto.

Seguramente, esse processo de formação em serviço representa melhoria da qualidade dos processos formativos, uma vez que não podemos esquecer que a escola é o local da atuação cotidiana dos professores e esses profissionais conhecem os seus problemas como ninguém e,

principalmente, não podemos esquecer que a escola é o local onde o aluno está inserido, representando, assim, elemento primordial no processo pedagógico. Corroborando essa idéia, Silva (2004, p. 11) afirma que:

é preciso que a escola seja um ambiente de pesquisa, de ensino e de aprendizagens para professores, professoras, alunos e aluna e para todos que fazem parte do cotidiano escolar. Por isso a necessidade de os docentes terem um plano de estudo que atenda às especificidades de sua prática, e as instituições contratantes possuírem um plano de carreira para seus profissionais, onde esteja previsto o tempo, o espaço, as condições para uma formação continuada sistemática, contextualizada e valorizada.

Nessa concepção, destacamos o fato de que os novos paradigmas surgidos na universidade (formação inicial ou formação continuada) ou na escola (formação em serviço) devem estar fundamentados em um conceito atual de avaliação da aprendizagem.

Evidenciamos que para a escola realizar trabalho de renovação da sua prática educativa e promover mudança de postura, redimensionamento do processo avaliativo, ela precisa, necessariamente, romper com os paradigmas tradicionais que marcaram a relação entre avaliação da aprendizagem e aquisição de conhecimentos. Romper esses paradigmas significa dizer que a escola deve deixar de lado princípios ultrapassados de opressão, “erro”, medo, memorização, quantificação, classificação, isolamento, dentre outros que marcaram a avaliação da aprendizagem, representando caráter técnico puramente positivista.

A escola deve encarar a avaliação da aprendizagem como processo dialético, político e social que busque maturação da consciência crítica do aluno, para que ele possa compreender a realidade em sua volta e possa interferir nela como agente de mudança social.

Assim, podemos colocar o conceito de avaliação da aprendizagem, que servirá de base para este estudo e para as discussões que faremos ao longo deste texto, da seguinte forma: Avaliação da aprendizagem é processo contínuo e variado de auto-regulação, de verificação da construção de conhecimentos, do desenvolvimento de habilidades e da formação de atitudes e de consciência política e social.

Vale destacar que, na elaboração desse conceito, acrescentamos um atributo que não aparece com frequência na literatura, tampouco na prática docente, pois, de fato, não representa atribuição específica da avaliação da aprendizagem; esse atributo é a “formação de consciência política e social”, porém acrescentamos esse atributo ao conceito de avaliação porque

consideramos que ele é fundamental para o processo avaliativo, além do que, ressaltamos que esse acréscimo é também uma contribuição desta pesquisa, pois o apontamos como uma possibilidade para que as práticas avaliativas também passem a ser trabalhadas nessa perspectiva.

Com o objetivo de auxiliar no processo de reconstrução do conceito e das práticas de avaliação da aprendizagem, optamos por trabalhar com a pesquisa colaborativa, pois nessa modalidade de investigação, o pesquisador procura redimensionar, juntamente com os professores colaboradores, conceitos e práticas. Neste trabalho, pretendemos, portanto, ajudar os professores do Cefet-PI a (re)construir o conceito de avaliação da aprendizagem.

Evidenciamos que o objetivo geral dessa pesquisa é de investigar qual o conceito de avaliação da aprendizagem que norteia a ação dos professores do Cefet-PI, de forma a propor a reconstrução desse conceito e o redimensionamento da prática avaliativa. De forma específica, pretendemos:

- Identificar os conceitos prévios dos professores colaboradores sobre avaliação da aprendizagem;
- Analisar os conceitos prévios sobre avaliação da aprendizagem, apresentados pelos professores colaboradores.
- Analisar como ocorre o processo de reflexão sobre o conceito de avaliação da aprendizagem, com base nas ações formativas de descrever, informar, confrontar e reconstruir;
- Comparar os conceitos de avaliação da aprendizagem reformulados pelos professores colaboradores com os conceitos preliminares.

Destacamos que para a concretização desses objetivos de pesquisa, visto que estamos realizando pesquisa de caráter colaborativo, tanto o pesquisador, que faz a mediação dos trabalhos, quanto os professores, que colaboram com o processo de pesquisa, refletem sobre suas próprias práticas enquanto educadores, buscando redimensionamento do fazer pedagógico, no que diz respeito à avaliação da aprendizagem. Nesse sentido, destacamos que na atualidade, exige-se que o professor realize ação reflexiva sobre as práticas docentes e que ele tenha nova postura avaliativa. Essa postura deve estar fundamentada no conceito científico de avaliação da aprendizagem.

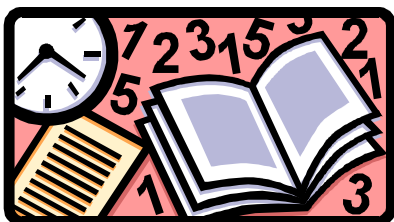
Após essas considerações iniciais, apresentamos um demonstrativo sintético da estrutura dos capítulos dessa dissertação. Na primeira parte, “fundamentação metodológica”, procedemos à abordagem sobre o tipo de pesquisa qualitativa/colaborativa que realizamos, bem como sobre os instrumentos utilizados para a concretização dos objetivos inicialmente elaborados e que conduziram a realização da pesquisa. Mais especificamente, tecemos comentários sobre a aplicação do questionário, a história de vida de cada colaborador, o texto trabalhado com os colaboradores no grupo de estudos e sobre as sessões reflexivas. Apresentamos, ainda, o plano para a análise das reflexões realizadas nas sessões reflexivas.

Na seqüência, na segunda parte, apresentamos a fundamentação teórica sobre o tema avaliação da aprendizagem, apresentando a história da avaliação, a análise de alguns conceitos clássicos de avaliação da aprendizagem, análise da avaliação da aprendizagem nos cursos de formação docente, discussão sobre a problemática da nota, sobre a problemática da avaliação encarada como instrumento de pressão e, por último, demonstramos as funções da avaliação: diagnosticar, retroinformar e favorecer o desenvolvimento individual do aluno.

Esse trabalho de fundamentação teórica tem o propósito de apresentar um panorama da literatura sobre avaliação da aprendizagem (HOFFMANN, 2002; LUCKESI, 1995; ANTUNES, 2002; LAFOURCADE, 1980; MELCHIOR, 2003; DIAS SOBRINHO, 2003; RODRIGUES, 2001; SILVA, 2004; ESTEBAN, 2004; NÓVOA, 2002; DEPRESBITERIS, 1995) para que o leitor possa entender as inquietações sobre o tema estudado que, na verdade, representam os motivos para a realização desta pesquisa.

Na terceira parte deste trabalho, mostramos a história de vida dos colaboradores, contada por eles mesmos e o perfil de cada um; apresentamos, na seqüência, análise das discussões sobre o texto “Arqueologia do conceito de avaliação da aprendizagem”, trabalhado com os colaboradores no grupo de estudos e apresentamos, por último, a análise das reflexões realizadas nas sessões reflexivas.

2 FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA



SAUDADE

*Saudade! Olhar de minha mãe rezando,
E o pranto lento deslizando em fio...
Saudade! Amor de minha terra... o rio
Cantigas de águas claras soluçando.*

*Noite de junho... O caburé com frio,
Ao luar, sobre o arvoredado, piando, piando...
E, ao vento, as folhas lívidas cantando
A saudade imortal de um sol estio.*

*Saudade! Asa da dor do pensamento!
Gemidos vãos de canaviais ao vento...
As mortalhas de névoa sobre a serra...*

*Saudade! O Parnaíba – velho monge
As barbas brancas alongando... E, ao longe,
O mugido dos bois da minha terra...*

(Da Costa e Silva)

Esta pesquisa sobre avaliação da aprendizagem tem como cenário o Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí – Cefet-PI e foi realizada com onze professores, dentre os quais nos incluímos, que aderiram espontaneamente ao estudo e que atuam nessa Instituição de Ensino Superior como professores de Ensino Médio em diferentes áreas do conhecimento. Destacamos também que os nomes verdadeiros dos professores colaboradores da pesquisa não aparecem no desenrolar dos trabalhos, garantindo o anonimato das informações. Dessa forma, através de acordo com os professores, trabalhamos com pseudônimos escolhidos livremente pelos próprios colaboradores.

O tipo de pesquisa que realizamos nesse trabalho, como já enfatizamos anteriormente, é a pesquisa colaborativa, portanto apresenta um caráter predominantemente qualitativo. A pesquisa colaborativa é aquela em que o pesquisador é mediador de um processo de trabalho realizado com um grupo de professores, que colaboram no processo de pesquisa. O caráter principal desse tipo de pesquisa reside no fato de que todos os sujeitos envolvidos (inclusive o mediador dos trabalhos) refletem sobre suas próprias práticas.

Nessa perspectiva de pesquisa, este trabalho ganha consistência a partir da abordagem específica que apresenta em relação à investigação sobre o tema da avaliação da aprendizagem através de processo de investigação coletiva e colaborativa com valores caracteristicamente qualitativos, em que o pesquisador procura reconstruir, juntamente com os professores colaboradores, o conceito de avaliação da aprendizagem.

A pesquisa colaborativa tem a finalidade de promover condições para que os professores reflitam sobre sua própria prática, desenvolvendo processo de reflexão sobre a própria ação pedagógica. Assim, o professor tem oportunidade de explorar seu contexto real de atuação, seu contexto cotidiano de trabalho, refletindo sobre situações angustiantes que envolvem seu fazer pedagógico. Nesse sentido, o professor é convidado para participar de um processo colaborativo, que parte da sua disposição para refletir sobre sua prática juntamente com o pesquisador, que tem o papel de mediador desse processo de reflexão.

A importância atribuída à pesquisa colaborativa reside no fato de que ela é eficaz no processo de formação continuada porque desperta o professor para a atitude crítico-reflexiva diante das práticas pedagógicas, pois o trabalho realizado envolve estudos e reflexões sobre a prática avaliativa em sessões realizadas com o objetivo de compartilhar experiências e discutir

sobre questões que envolvem a avaliação da aprendizagem e a possibilidade de redirecionar as ações educativas, sobretudo no que se refere à avaliação da aprendizagem.

Outro ponto interessante que a pesquisa colaborativa proporciona é o fato de que, nesse processo, há relação direta entre pesquisador e atores envolvidos com o cotidiano escolar. Há, nesse momento, encontro entre o caráter científico, que é inerente da pesquisa, e a situação prática, que é vivenciada pelos colaboradores. Os professores, atores que fazem a encenação pedagógica acontecer, assumem papéis que vão além da situação de professores repassadores de conhecimentos. Nesse tipo de pesquisa, eles são agentes de mudanças e construtores de conhecimentos.

Destacamos também que no processo de pesquisa, os colaboradores precisam apresentar a vontade de colaborar com a pesquisa, de refletir sobre sua prática enquanto educador, no sentido de buscar respostas para os conflitos, angústias e dilemas que o fazer pedagógico proporciona. Nesse sentido, o colaborador não pode ser apenas ator que encena o papel oferecido pelo diretor da peça; ele deve ser ator que representa a sua peça real de vida, enquanto ator do processo educativo.

Nessa linha de pensamento, Desgagné (1998), comenta sobre pesquisa colaborativa, dizendo que:

A pesquisa colaborativa quer dizer mais do que fazer apelo à prática para realizar uma pesquisa e mais do que solicitar a participação de seus práticos. Ela supõe que esses práticos se engajem, como pesquisadores, a explorar aspecto da sua prática e que o próprio objeto da pesquisa trate sobre sua compreensão em contexto do fenômeno explorado. O objeto de pesquisa colaborativa se apóia, já o dissemos, sobre concepção de docente como “ator social competente”, isto é, ator que exerce “controle reflexivo” sobre seu contexto de prática.

A pesquisa colaborativa não tem razão de ser se não refletir vontade de mudança, vontade de transformação da prática docente dos colaboradores. Essa vontade de mudança, aliada à reflexão crítica, representa importante processo de formação continuada desses colaboradores e pode significar trabalho de emancipação, caracterizado pelo desejo de transformação profissional do professor, de transformação da escola e do contexto social e político mais amplo.

Sobre pesquisa colaborativa e suas características emancipatórias, é muito pertinente o comentário de Ibiapina (2005, p. 27).

Nessa perspectiva, apresentamos a prática da pesquisa colaborativa como uma modalidade de investigação voltada para o desenvolvimento e a emancipação profissional dos professores. Assim, na tentativa de contribuir para a sistematização de pesquisas no contexto da formação do professor que possam suscitar a vontade de transformar as práticas recorrentes em emancipatórias, sugerimos a utilização da reflexão crítica e da colaboração como atitudes inerentes ao processo de investigação. Essa nova maneira de pesquisa auxilia na compreensão e explicação das situações práticas educativas com vistas a transformar a realidade das escolas e dos professores, pois proporciona o aprendizado de atitudes que se voltam para o desenvolvimento profissional.

Esse tipo de pesquisa propõe trabalho de estudo, discussão e reflexão sobre questões que envolvem a reconstrução dos conceitos de avaliação da aprendizagem. Assim, esta pesquisa, realizada com professores do Cefet-PI, cria condições para que os colaboradores façam essa reconstrução. Os colaboradores refletem sobre suas próprias ações pedagógicas, desenvolvendo exercício de reflexão crítica juntamente com o professor/pesquisador, que faz a mediação dos encontros de estudo e das sessões reflexivas.

Dessa maneira, pretendemos mediar a reconstrução do conceito de avaliação da aprendizagem a partir do processo crítico-reflexivo que auxilie no entendimento das complexidades e contradições que envolvem o ato de avaliar e na construção do conceito científico de avaliação da aprendizagem que demonstre a dinâmica das mudanças que o processo educativo vem passando. Segundo Hoffmann (1994, p.41),

os educadores passaram muitos anos buscando a objetividade, a precisão, as respostas certas para os problemas de aprendizagem dos alunos. Pouco se disse “não sei” às situações complexas enfrentadas e muito se buscou em manuais e regimentos a justificativa para a tomada de decisões sobre situações extraordinárias com os alunos. Deixou-se, assim, de refletir sobre como se dá o conhecimento pela rotina de repetir os encaminhamentos convencionais, reproduzindo a prática avaliativa das gerações mais antigas. Mas, hoje, muitos questionam os ditames da avaliação tradicional, discordando, denunciando a sua incoerência.

Acreditamos que esta pesquisa, fundamentada na reflexão realizada de forma colaborativa, contribui para o desenvolvimento da competência de refletir e pesquisar sobre as práticas avaliativas. Assim, segundo Ibiapina (2005, p.27):

A dimensão reflexiva da pesquisa é essencial à prática docente, pois desenvolve uma atitude científica de olhar a realidade educacional para além dos conceitos espontâneos, não que esses não sejam importantes, mas não são suficientes para o crescimento profissional. A flexibilidade realizada com base teórica (cultura

objetiva) possibilita condições, por ter poder formativo, de fazer com que se possa ressignificar as práticas (cultura subjetiva), conduzindo análises compreensivas dos contextos histórico, social, cultural, organizacional e profissional nos quais se dá a atividade de ser professor, para neles intervir, transformando-os.

Com base no exposto, utilizamos nesta pesquisa os seguintes procedimentos;

- Aplicação de questionários;
- História de vida dos colaboradores;
- Encontros para o estudo sobre a arqueologia do conceito de avaliação da aprendizagem e para o levantamento dos conceitos prévios de avaliação da aprendizagem.
- Sessões reflexivas, para a ressignificação do conceito de avaliação da aprendizagem e para repensar possibilidades de redimensionamento da prática.

2.1 QUESTIONÁRIO

Com relação à utilização do questionário, que corresponde à primeira etapa do estudo, trabalhamos com perguntas abertas e fechadas (dezoito questões). O questionário que apresenta questões abertas tem característica muito eficaz, pois proporciona maior liberdade ao pesquisado para que esse não se limite às possibilidades de respostas dadas pelo pesquisador, como acontece no questionário de perguntas fechadas. Segundo Richardson (1999), o questionário constituído somente de perguntas fechadas apresenta essa desvantagem: muitas vezes, o pesquisado fica na obrigação de escolher uma alternativa que pode não condizer com a sua maneira de pensar.

Utilizando o questionário de perguntas abertas e fechadas, o pesquisado pode ir além do que o questionário pede, tendo a oportunidade de apresentar elementos novos que representam significativa importância para o trabalho de identificação das categorias de análise do estudo. (RICHARDSON, 1999). A seguir, faremos o detalhamento da utilização do questionário nesta pesquisa, estabelecendo as categorias e os objetivos de cada uma.

O questionário procurou primeiramente instigar o colaborador a fazer sua apresentação. Nessa primeira parte, buscávamos saber sobre o tempo de docência do colaborador, a série em que estava atuando naquele momento, o grau e a especificidade de sua formação. Esses dados serviram para mostrar o retrato da formação e da experiência profissional de cada colaborador. O objetivo principal desse questionário foi de obter informações que pudessem complementar a história de vida e traçar o perfil de cada colaborador.

Na segunda parte do questionário, tratamos mais especificamente do tema da avaliação da aprendizagem, investigando a questão da autonomia do professor em relação à metodologia de avaliação a ser utilizada, a metodologia que cada colaborador acha mais eficaz, perguntamos também sobre o caráter qualitativo ou quantitativo da metodologia que o professor utiliza com mais frequência. O objetivo dessa parte do questionário era investigar o grau de liberdade que os professores do Cefet-PI têm na escolha da metodologia de avaliação da aprendizagem a ser utilizada. Também, nessa parte, verificamos o grau de tradicionalismo presente na prática avaliativa desses professores e se havia práticas de avaliação da aprendizagem que levassem em consideração aspectos mais qualitativas e menos quantitativos.

Nessa parte do questionário, tentamos descobrir, na prática dos colaboradores, aspectos pertinentes à ação avaliativa. Esses aspectos dizem respeito ao fato de o professor estar preocupado ou não com a satisfação dos alunos em relação à metodologia da avaliação a que são submetidos. Essa prática de saber o que o professor acha sobre o grau de satisfação dos alunos em relação aos instrumentos de avaliação que ele utiliza permite variação na forma de avaliar, assim como permite que o professor avalie a sua própria metodologia de avaliação. Nessa parte, o objetivo era descobrir se o professor tem diálogo com seus alunos sobre a prática avaliativa utilizada e também verificar se havia variação na metodologia avaliativa utilizada pelo professor.

A terceira parte do questionário procurou investigar, especificamente, o instrumento de avaliação considerado mais tradicional: a prova. Assim, nessa parte do questionário, o objetivo era diagnosticar o tipo de questão utilizava com mais frequência na elaboração da prova, sondar quais os pontos que os professores consideram positivos e negativos da prova. O objetivo principal dessa parte foi saber se os professores utilizavam a prova como instrumento de autoregulação, isto é, se a prova é utilizada como recurso didático que promove a discussão sobre os erros e acertos, ajudando o aluno a melhorar sua aprendizagem.

O restante do questionário apresentou questões variadas sobre assiduidade, interesse, participação, realização de tarefas, tentando descobrir se o professor leva em consideração esses itens na sua prática avaliativa. Apresentou também questionamentos sobre o processo de recuperação dos alunos e sobre a formação inicial e continuada dos professores no tocante a avaliação da aprendizagem. Nessa parte, o objetivo era saber se o professor, durante a sua formação inicial e continuada, recebeu preparo específico e suficiente para realizar a ação avaliativa.

Paralelo à aplicação dos questionários, procedemos à reconstrução das histórias de vida, que serviram para ajudar no processo de construção do perfil dos colaboradores.

2.2 HISTÓRIA DE VIDA

No processo de reconstrução das histórias de vida, os colaboradores escreveram sua própria história de vida sem a mediação do pesquisador. O pesquisador apenas pediu que cada colaborador fizesse a narração de situações importantes da sua vida pessoal e educacional. Assim, as histórias de vida recontadas são fruto da subjetividade de cada colaborador. Destacamos ainda que nós próprios, como pesquisador e pesquisado, também recontamos nossa história de vida.

Quando falamos em subjetividade, estamos nos referido à história de vida narrada pelos colaboradores com o objetivo de ajudar na elaboração do perfil de cada colaborador. A história de vida serve também para ilustrar o processo de formação inicial e continuada, momentos que os professores passaram ou passam na trajetória profissional. Essas narrativas oferecem também subsídios para organizar informações que ajudem a entender os conceitos de avaliação da aprendizagem que cada colaborador tem, assim como compreender as ações que cada um realiza no seu cotidiano profissional.

Nessa perspectiva, a história de vida dos colaboradores é utilizada com o objetivo de reconstituir subjetividades que possibilitem a compreensão das posturas que os colaboradores apresentam enquanto professores e avaliadores.

Na concepção de Chizzotti (2005), a história de vida é instrumento de pesquisa que tem como objetivo buscar informações importantes contidas na vida pessoal dos colaboradores. Na história de vida, os sujeitos relatam, por vontade ou por encomenda do pesquisador, os feitos

vividos por eles que possam ser pertinentes no sentido de clarear algumas situações que aparecem no desenrolar da pesquisa. Com base no exposto, destacamos os seguintes comentários apresentados por Chizzotti (2005, p. 95).

A história de vida ou relato de vida pode ter a forma autobiográfica, onde o autor relata suas percepções pessoais, os sentimentos íntimos que marcaram a sua experiência ou os acontecimentos vividos no contexto da sua trajetória de vida. Pode ser um discurso livre de percepções subjetivas ou recorrer a fontes documentais para fundamentar as afirmações e relatos pessoais.

Segundo Chizzotti (2005), a história de vida, como técnica utilizada nas pesquisas qualitativas, foi introduzida pela Escola de Chicago, em 1920, e desenvolvida por Znanieski, na Polônia. A história de vida, durante muito tempo, foi criticada pelas pesquisas experimentais, que são regidas por técnicas quantitativas e positivistas; somente a partir dos anos sessenta do século XX é que ela passa a constituir-se como método integrante da pesquisa qualitativa.

Havia, porém, segundo Nóvoa (2002), no universo pedagógico, vontade de produzir outro tipo de pesquisa, outro tipo de conhecimento que se aproximasse mais das realidades educativas e do cotidiano dos professores. Assim, destacamos que o movimento em prol das pesquisas autobiográficas não se fechou no interior de fronteiras disciplinares, mas procurou conjugar diversas disciplinas e diversos saberes sobre o fenômeno pesquisado. Dessa forma, o pensamento de Nóvoa (2002, p. 20) ilustra o exposto:

De fato, a qualidade heurística destas abordagens, bem como as perspectivas de mudanças de que são portadoras, residem em grande medida na possibilidade de conjugar diversos olhares disciplinares, de construir uma compreensão multifacetada e de produzir um conhecimento que se situa na encruzilhada de vários saberes.

Destacamos ainda, a seguir, outro comentário de Nóvoa (2002, p. 19), no intuito de chamar atenção para a superação das críticas que a história de vida recebeu dos defensores das pesquisas experimentalistas, ampliando e mostrando a importância que a história de vida ganhou nas pesquisas educacionais e em outras áreas do conhecimento humano.

Apesar de todas as fragilidades e ambigüidades, é inegável que as histórias de vida têm dado origem a práticas e reflexões extremamente estimulantes, fertilizadas pelo cruzamento de várias disciplinas e pelo recurso a uma grande variedade de enquadramentos conceituais e metodológicos[...]. As críticas não se fizeram esperar, protagonizadas, sobretudo, pelas correntes experimentalistas de origem sociopolítica. Mas a força do movimento tem-se imposto, provocando

reviravoltas curiosas; veja-se, por exemplo, o interesse recente de alguns psicólogos pelos professores (ciclos de vida, *stress*, dilemas, etc) ou de certos sociólogos pela profissão docente (memórias, universos sociais dos professores, etc).

Percebemos, assim, que a utilização da história de vida, criticada a princípio em função da não possibilidade de se generalizar os seus resultados, ganha destaque no universo pedagógico e amplia sua pertinência a outras áreas do saber, demonstrando sua pertinência no desenvolvimento de pesquisas sociais.

Considerando a importância da história de vida para as pesquisas qualitativas, utilizamos essa técnica como procedimento relevante para o enriquecimento deste trabalho. A seguir, passamos a apresentar a forma como os encontros de estudos foram realizados.

2.3 ENCONTROS DE ESTUDO

Nesta etapa, realizamos primeiramente um encontro com os colaboradores para explicações dos procedimentos, importância e objetivos da pesquisa, ocasião em que apresentamos ao grupo o texto sobre pesquisa colaborativa chamado: “Reflexões sobre o conceito de pesquisa colaborativa”, de Desgagné (1998) para que os colaboradores ficassem inteirados sobre o tipo de pesquisa que iríamos realizar.

Nessa ocasião, os professores colaboradores, em comum acordo, escolheram pseudônimos para serem utilizados como referência no decorrer da pesquisa. Nesse encontro, também, os colaboradores foram convidados a responder a duas perguntas: “O que é avaliação da aprendizagem? Você elaborou esse conceito fundamentado em quê?” Essas perguntas serviram para diagnosticar os conceitos prévios dos colaboradores sobre avaliação da aprendizagem com o propósito de comparar esses conceitos com os conceitos reconstruídos, após os estudos em grupo e as sessões reflexivas.

Na seqüência dos trabalhos, fizemos mais dois encontros para discussão do texto “Arqueologia do conceito de avaliação”, no intuito de realizar estudos e discussões sobre avaliação da aprendizagem, que representa o objeto desta pesquisa. Aproveitamos a oportunidade

para apresentar o “Termo de esclarecimento e de consentimento” que foi assinado prontamente pelos colaboradores. Os encontros de estudo foram filmados para facilitar o trabalho de escuta das discussões e a escrita da dissertação.

O texto “Arqueologia do conceito de avaliação” foi preparado com o intuito de realizar discussões com o grupo de colaboradores sobre essa temática. Buscamos, com isso, subsídios para entender a complexidade que envolve o ato de avaliar, propondo reconstrução do conceito de avaliação da aprendizagem e o redimensionamento da prática avaliativa.

Esse texto foi dividido em quatro partes. Na primeira parte, abordamos os pressupostos históricos; na segunda parte, as complexidades e contradições e, nas últimas partes, retratamos o redimensionamento das práticas avaliativas que atendessem às exigências da atualidade em relação à avaliação da aprendizagem.

A seguir, expomos de forma sintética as principais partes do referido texto. Na primeira parte, o texto apresenta a retrospectiva histórica do conceito de avaliação, destacando os cinco períodos que marcam a história da avaliação da aprendizagem. Esse referencial histórico foi construído com base nos estudos de Dias Sobrinho (2004). O texto apresenta relato sobre a história da avaliação da aprendizagem, partindo do chamado “Período Pré-Tyler” (final do século XIX) até o “Período da Profissionalização” (1973). O destaque final dessa passagem é dado ao fato de que embora a avaliação tenha sofrido algumas mudanças ao longo desses períodos históricos, houve pouca transformação significativa nos conceitos e na postura de muitos professores que continuam conceituando e fazendo avaliação da aprendizagem apenas com base no intuito primário de verificação quantitativa de conhecimentos retidos pelos alunos.

A segunda parte do texto procura fazer discussão sobre as complexidades e contradições que o ato avaliativo demanda. O texto destaca como contradições e complexidades, por exemplo, avaliação que considera princípios individuais, sociais e políticos, aspectos da repetência e da evasão, aspecto classificatório da avaliação que pode gerar exclusão escolar e social, dentre outros.

A terceira parte do texto mostra a necessidade de buscar redimensionamento do conceito e da prática avaliativa como forma de modificar o cotidiano das ações de professores enquanto avaliadores. Nessa parte, destacamos a necessidade de trabalhar o erro do aluno não em uma perspectiva de repressão, mas de tentativa de mostrar que o erro faz parte do processo de busca do acerto, o erro faz parte da construção do conhecimento.

A quarta parte aborda o fato de que para a escola realizar trabalho de redimensionamento da prática avaliativa, precisa, necessariamente, romper com paradigmas tradicionais e encarar a avaliação da aprendizagem como processo dialético, político e social que contribui para formação da consciência crítica do aluno, no intuito de que ele possa compreender a realidade em sua volta e possa interferir nela, promovendo mudanças sociais.

Finalmente dizemos que o trabalho com o texto “Arqueologia do conceito de avaliação” deu suporte teórico para o amadurecimento do estudo sobre avaliação da aprendizagem. Passamos a explicar a etapa seguinte: as sessões reflexivas.

2.4 SESSÕES REFLEXIVAS

Neste trabalho, as sessões reflexivas representam situação marcante porque representam momentos de intensa discussão sobre as práticas de avaliação. É o momento também em que as práticas reflexivas e colaborativas se tornam mais significantes, pois os colaboradores se sentem mais à vontade para dividir suas experiências e angústias, assim como compartilhar situações vivenciadas e tentar encontrar saída para situações conflituosas, de forma reflexiva e coletiva.

Desse modo, a sessão reflexiva proporciona momento de desabafo, representa instantes de confissões e, às vezes, de pedido de ajuda. Nas interações, em que as práticas são descritas, informadas e confrontadas e nas discussões em grupo, a ação reflexiva proporciona o redimensionamento das práticas docentes. Nessa direção, segundo Magalhães (2002, p. 31):

Um dos objetivos da Sessão Reflexiva é prover contexto para que os professores aprendam a colaborar com o/a colega na (des)construção da aula. Isso significa o engajamento dos participantes em um diálogo crítico em que aprendem a negociar, questionar, avaliar, resistir, retomar e transformar as compreensões das experiências da prática à luz de teorias e agir de modo semelhante para a transformação de teorias. Assim, a professora condutora da reflexão necessita através da linguagem propiciar que os agentes participantes (ela inclusive) tornem seus processos mentais claros, expliquem, demonstrem, mas também revelem discordâncias com base em razões e peçam esclarecimentos sobre teorias e práticas colocadas em negociação. São os conflitos e questionamentos que propiciam, aos interagentes, oportunidades de estranhamento e conseqüente compreensão e crítica.

Nesse sentido, destacamos o fato de que na prática pedagógica são raros os momentos sistematizados de reflexão crítica, pois apenas as reflexões realizadas no decorrer da prática cotidiana da sala de aula não oferecem condições para o refletir sistemático que conduza à revisão de conceitos ou ao redimensionamento de práticas. A reflexão realizada de forma esporádica não proporciona desenvolvimento profissional, já que cada professor se fecha e se acomoda no já conhecido e no já feito, não buscando formação continuada. Nesse processo, a reflexão se limita à sala de aula, ao repasse dos conteúdos, sem avançar para a reflexão sobre o mundo social e político que existe além das quatro paredes da sala de aula.

Nessa perspectiva, “a sessão denominada reflexiva se constitui como uma nova organização discursiva que teve início com a necessidade de propiciar contextos para a formação de um educador reflexivo informado em uma prática crítica” (MAGALHÃES, 2004, p. 82). Seguindo esse pensamento, a autora em referência (2004, p.82) acrescenta que:

As sessões reflexivas têm, assim, como metas (a) formar profissionais críticos que reflitam sobre suas práticas e sobre a formação de seus alunos e (b) contextualizar uma relação indivisível entre a teoria vista no curso e a prática da sala de aula, uma vez que o professor, na relação com o colega, vivencia os papéis de avaliador das práticas didáticas do colega e o de avaliado pelo colega.

Nessa pesquisa, realizamos quatro sessões reflexivas com os colaboradores, durante o período de aproximadamente uma hora e meia de discussões em cada sessão. Vale ressaltar que nem todos os colaboradores ficavam até o final das discussões, em virtude de que três deles são coordenadores e precisavam se ausentar para resolver problemas pertinentes as suas atribuições.

As sessões reflexivas foram realizadas às segundas-feiras, no turno da tarde. Para os professores que precisavam sair um pouco mais cedo, realizamos encontros extras, para que eles ficassem mais inteirados das discussões. Como estávamos trabalhando com um grupo de onze professores, de diversas áreas do conhecimento, era muito difícil reunir todos no mesmo dia.

Destacamos, também, que as sessões reflexivas foram filmadas para que pudéssemos rever essas filmagens e procedêssemos ao trabalho de análise das reflexões.

Durante os trabalhos das sessões reflexivas, utilizamos as ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir realizadas com base em questões sistematizadas com o objetivo de motivar as reflexões realizadas com o grupo, conforme demonstrativo a seguir.

2.4.1 AÇÕES PARA REALIZAÇÃO DOS EXERCÍCIOS DE REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ¹

As ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir estão embasadas em alguns questionamentos realizados sobre o texto “Arqueologia do conceito de avaliação da aprendizagem” e sobre a rotina educacional dos professores envolvidos com o processo avaliativo. Essas ações foram realizadas com o objetivo de contribuir para que os professores pesquisados mudem suas atitudes em relação à prática avaliativa e (re)elaborem o conceito de avaliação.

Magalhães (2004, p. 82) destaca a importância dessas ações para o trabalho de transformação de conceitos espontâneos em conceitos científicos. Assim, a autora evidencia que “os discursos sobre as ações que compõem a reflexão das práticas didáticas (descrever, informar, confrontar e reconstruir) são tomados como instrumento para que os agentes relacionem os conceitos espontâneos aos conceitos formais [...]”.

Neste trabalho, os questionamentos que embasaram as ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir estão sistematizados a seguir:

AÇÃO DE DESCREVER

- Descreva o que você achou mais pertinente no texto.
- Descreva sua prática avaliativa.
- Descreva a relação entre as informações do texto e a sua prática avaliativa.
- Descreva qual foi a sua participação nessa leitura.

AÇÃO DE INFORMAR

- Quais as teorias que você procura seguir na sua prática avaliativa?
- Quais os principais obstáculos que você encontra para aplicar essas teorias?
- Na ação anterior (descrever) pedimos para você descrever sua prática avaliativa, agora informe por que você procede assim.
- Como você chegou a essa forma de avaliar seus alunos?

¹ Ações elaboradas com a colaboração das mestrandas Marinalva Veras Medeiros e Francisca da Costa Brito

AÇÃO DE CONFRONTAR

- Você procura confrontar o que acontece na sua prática avaliativa com as teorias que você tenta seguir?
- Você relaciona sua prática avaliativa a que valores sociais?
- Como sua forma de avaliar beneficia a formação dos alunos?
- Você procura saber se os alunos estão satisfeitos com o tipo de avaliação que você realiza? O que faz diante dos conflitos que surgem nesse confronto?
- Quais as vantagens e desvantagens da sua forma de avaliar? E da teoria que guia essa Ação?

AÇÃO DE RECONSTRUIR

- Hoje, você tem um conceito diferente de avaliação da aprendizagem? Qual é esse conceito?
- Você acha que a sua prática avaliativa pode ser diferente?
- De que forma?
- O que fazer para redimensionar a sua ação avaliativa?
- O texto estudado contribuiu para que você (re)elaborasse o conceito de avaliação e redimensionasse a sua ação avaliativa?
- Qual a contribuição que a mudança da sua prática avaliativa pode trazer aos alunos?

Essas ações auxiliaram no processo de reflexão crítica, desencadeado também nas sessões reflexivas em que realizamos a comparação entre os conceitos preliminares de avaliação da aprendizagem, elaborados pelos colaboradores no primeiro encontro, e os conceitos reconstruídos, após os estudos e as sessões reflexivas. O objetivo da comparação é verificar se houve progresso no processo de (re)elaboração do conceito de avaliação e verificar também se o trabalho colaborativo vai realmente gerar mudanças de paradigmas na ação pedagógica destinada, especificamente, à avaliação da aprendizagem.

A última ação, considerada de reconstrução, foi realizada com o objetivo de motivar o grupo a reconstruir o conceito de avaliação da aprendizagem formulado no início da pesquisa. Essa ação é importante também para o redimensionamento da prática, pois cria condições para que esse redimensionamento possa ocorrer. Não estamos dizendo que os encontros de estudos, as leituras e as sessões reflexivas sejam garantia de que, embora ampliando o grau de generalidade do conceito de avaliação da aprendizagem, nós professores modifiquemos, de fato, as práticas avaliativas que adotamos, entretanto consideramos que esse trabalho representa avanço significativo de pensamento que possibilite o retorno às práticas de forma diferenciada. Assim,

ousamos afirmar com base na reconstrução desse conceito que as condições foram criadas para que os professores que participaram desta pesquisa repensem a maneira como avaliam seus alunos.

2.5 PLANO DE ANÁLISE

Relatamos a seguir, o plano de análise construído para compreender e interpretar as informações obtidas com os questionários, história de vida, encontro de estudo e sessões reflexivas.

Conforme apresentamos anteriormente, nesta pesquisa, utilizamos quatro instrumentos metodológicos: o questionário, a história de vida dos colaboradores, os encontros de estudos e as sessões reflexivas. A sistematização dos resultados desta pesquisa foi elaborada através da análise dos dados, considerações e inferências que esses instrumentos proporcionaram, conforme orientação a seguir.

Com relação à elaboração dos questionários, as categorias de análise construídas a partir desse instrumento foram as seguintes: a formação inicial dos colaboradores, a metodologia de avaliação utilizada pelos colaboradores, a prova (tipo de questão, pontos positivos e negativos, auto-regulação) e a formação continuada em relação à avaliação da aprendizagem. Os dados recolhidos nesse instrumento serviram também para conhecer a fundamentação pedagógica e filosófica que cada colaborador segue no seu cotidiano educacional, assim como para traçar o perfil dos colaboradores.

Como as informações obtidas com o questionário são limitadas, a história de vida ofereceu elementos essenciais para traçar o perfil do grupo, dentre esses elementos, destacamos o tempo de experiência no magistério, as concepções didáticas que cada um tenta seguir na sua prática pedagógica, os anseios e angústias de cada colaborador, as dificuldades que enfrentam no seu cotidiano pedagógico. Destacamos também informações referentes ao processo de formação inicial e continuada dos colaboradores. Essas informações serviram para que pudéssemos entender melhor os conceitos e as ações avaliativas que norteiam o cotidiano profissional de cada colaborador. Nesse sentido, frisamos, esses dados foram fundamentais também para a reconstrução do perfil dos colaboradores. Destacamos que para a reconstrução das histórias de

vida, levamos em consideração Chizzotti (2005) e Nóvoa (2002). Esse último autor argumenta que a história de vida produz pesquisa diferente, tipo de conhecimentos que se aproxima mais das realidades educativas e do dia-a-dia dos professores, representando a pesquisa menos experimentalista-positivista e mais histórica-dialética-humana. É por essa razão que optamos por construir os dados desta pesquisa partindo de categorias que demonstrassem essa relação histórico-dialética.

Nos encontros de estudo, trabalhamos com o texto “Arqueologia do conceito de avaliação”. As discussões do texto geraram subsídios para que o grupo compreendesse a evolução histórica do conceito de avaliação da aprendizagem, assim como a complexidade que envolve o ato de avaliar. As categorias utilizadas para análise do conceito de avaliação da aprendizagem foram os “pressupostos históricos da avaliação”, “complexidades e contradições da avaliação”, a “busca do redimensionamento” e, por último, a “avaliação e as exigências da atualidade”.

Nas sessões reflexivas propomos a reconstrução do conceito de avaliação da aprendizagem e o redimensionamento da prática avaliativa a partir das ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir (conforme esquema apresentado anteriormente). Essas foram as categorias gerais utilizadas para a sistematização das discussões e reflexões empreendidas pelo grupo de colaboradores no decorrer das sessões reflexivas. Para analisar os diálogos e as informações provenientes das sessões reflexivas, seguimos orientação de Dias Sobrinho (2003), Magalhães (2002), Guetmanova (1989), Vigotski (2001), dentre outros.

O trabalho de análise das sessões reflexivas também contemplou o processo de formação de conceitos. Para o trabalho de análise dos conceitos, realizamos movimento dialético que parte de três eixos. O primeiro eixo é a história do conceito, em que a análise foi realizada a partir da arqueologia do conceito de avaliação, envolvendo as seguintes categorias: o período Pré-Tyler (últimos anos do século XIX), o período Ralph Tyler (1934 a 1945), a Era da Inocência (1946 a 1957), o período denominado de Realismo (1958 a 1972) e o Período da Profissionalização (1973). Destacamos que as categorias utilizadas para análise histórica dos conceitos foram realizadas seguindo os estudos de Dias Sobrinho (2003). Esse autor divide a historicidade do conceito de avaliação nesses cinco períodos. No segundo eixo, a análise recai sobre a lógica utilizada no processo de elaboração conceptual. Dessa maneira, os conceitos são analisados a partir das categorias propostas por Guetmanova (1989): descrição, caracterização, exemplificação

e conceituação. No terceiro eixo, o foco da análise é o processo psicológico de elaboração conceptual. Nesse eixo, foram observados os graus de generalidade e a capacidade de os colaboradores realizarem abstrações e sínteses, conforme propõe Vigotski (2001). A síntese desse processo de análise está ilustrada no quadro a seguir:

| EIXOS DE ANÁLISE | CATEGORIAS DE ANÁLISE | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA |
|---|---|---|
| HISTÓRICO (periodização histórica da avaliação) | Pré-Tyler (final do século XIX – três primeiras décadas do século XX) | Almeida (1997) Dias Sobrinho (2003) Franco (1995) Souza (1995) |
| | Ralph Tyler (1934 a 1945) | |
| | Era da Inocência (1946 a 1957) | |
| | Realismo (1958 a 1972) | |
| | Profissionalização (1973) | |
| LÓGICO | Conceituação | Guetmanova (1989) |
| | Descrição | |
| | Caracterização | |
| | Exemplificação | |
| PSICOLÓGICO | Grau de generalidade dos conceitos | Vigotski (2001) |
| | Capacidade de analisar, de abstrair, de generalizar e de sintetizar. | |

Quadro 1 - Categorias de análise dos significados elaborados pelos colaboradores

Fonte: Referencial teórico e metodológico da pesquisa

Na análise dos conceitos enunciados pelos colaboradores, realizamos também a operação de comparar os conceitos prévios com os reconstruídos. Esse processo de comparação foi realizado com o apoio do significado de avaliação da aprendizagem construído nesta pesquisa para servir como base de comparação. Para Guetmanova (1989), a comparação é o procedimento em que dois fenômenos ou objetos são analisados com o objetivo de se perceber suas diferenças e semelhanças, tendo por base um elemento de comparação. O conceito de avaliação da aprendizagem que serviu de base para comparação e seus respectivos atributos estão ilustrados no quadro demonstrativo a seguir:

| CONCEITO BASE | ATRIBUTOS DO CONCEITO BASE |
|---|---|
| Avaliação da aprendizagem é processo contínuo e variado de auto-regulação, de verificação da construção de conhecimentos, do desenvolvimento de habilidades e da formação de atitudes e de consciência política e social. | Processo, contínuo, variado, auto-regulação, verificação, construção, conhecimento, desenvolvimento, habilidades, formação, atitude, consciência. |

Quadro 2 - Conceito científico de avaliação da aprendizagem

Fonte: Referencial teórico e metodológico da pesquisa.

O trabalho de comparação entre os conceitos prévios e os reconstruídos foi realizado com base nas seguintes categorias de análise:

- ✓ Classificação dos significados considerando a perspectiva histórica;
- ✓ Classificação dos conceitos apresentados pelos colaboradores, considerando a perspectiva lógica do processo de elaboração conceptual;
- ✓ Classificação do grau de generalidade dos significados.

Para classificar os significados, considerando a perspectiva histórica, sustentamos a análise nas categorias históricas do conceito de avaliação da aprendizagem apresentada por Dias Sobrinho (2003). Assim, os conceitos utilizado seguem no quadro a seguir

| PERÍODO | CONCEITO | ATRIBUTOS |
|---|--|---|
| Pré-Tyler (final do século XIX – três primeiras décadas do século XX) | Avaliação é verificação mecânica, técnica e puramente classificatória da medição da quantidade de informações que o aluno conseguiu reter. | Verificação (quantidade de informações) |
| Ralph Tyler (1934 a 1945) | A avaliação é ação que verifica se os objetivos propostos pelo currículo foram de fato alcançados pelas práticas pedagógicas. | Verificação (objetivos propostos) |
| Era da Inocência (1946 a 1957) | O terceiro período da avaliação foi marcado por descrédito da educação e, conseqüentemente, da avaliação, que passou por momento caracterizado pelo isolamento e pelo esquecimento por parte dos pesquisadores. O conceito que a avaliação tem nesse período é, praticamente, o mesmo do período anterior. | Verificação |

| | | |
|---------------------------|---|------------------------|
| Realismo (1958 a 1972) | Avaliação é processo qualitativo que julga a ação tanto dos alunos, quanto dos professores, das escolas, dos conteúdos, das metodologias e das estratégias de ensino. | Processo |
| Profissionalização (1973) | Avaliação é julgamento sistemático de valor sobre a efetividade do processo de ensino-aprendizagem, buscando evidências para realização de mudanças. | Julgamento Efetividade |

Quadro 3 - Evolução histórica do conceito de avaliação da aprendizagem

Fonte: Referencial teórico da pesquisa

Para a definição da perspectiva lógica, utilizamos as categorias apresentadas por Guetmanova (1989) para realizar a análise dos conceitos apresentados pelos colaboradores. Assim, classificamos as significações em conceituação, descrição, caracterização e exemplificação.

Nessa perspectiva, sinteticamente, apresentamos os níveis de formação de conceitos segundo Guetmanova (1989):

| CLASSIFICAÇÃO | CATEGORIAS |
|----------------|--|
| Conceito | É a forma de pensamento que reflete os indícios substanciais e distintivos de um objeto ou classe de objetos homogêneos. |
| Descrição | Consiste em enumerar os traços exteriores do objeto a fim de distingui-lo dos objetos semelhantes a ele. |
| Caracterização | A caracterização é um processo que proporciona uma enumeração de algumas propriedades internas e substanciais de um homem, fenômeno ou objeto, e não do seu exterior como quando isto se faz com a ajuda da descrição. |
| Exemplificação | É a utilização do exemplo para ilustrar o conceito em vez de conceituá-lo. |

Quadro 4 – Níveis de formação de conceitos

Fonte: Referencial teórico e metodológico da pesquisa

A terceira categoria foi construída considerando-se a perspectiva psicológica de formação de conceitos proposta por Vigotski (2001). Para Vigotski (2001, p. 172), “o processo de formação de conceitos pressupõe, como parte fundamental, o domínio do fluxo dos próprios processos psicológicos do uso funcional da palavra ou do signo”. Dessa maneira, há necessidade

de motivar, no trabalho de pesquisa colaborativa e nas sessões reflexivas, os professores a dialogarem com seus pares, pois nos enunciados, nos depoimentos, esses profissionais externalizam as inquietações, as dúvidas e os conceitos internalizados, demonstrando que a linguagem representa elemento primordial na identificação das significações e no desencadeamento do processo de reelaboração conceptual. Percebemos, também, na concepção vigotskiana, que a linguagem, na sua interação dialógica, é o instrumento que torna o homem um ser consciente das suas práticas individuais e, principalmente, das suas práticas sociais.

Nesta pesquisa, esse processo se verifica no despertar da consciência da prática avaliativa (individual) que cada professor desenvolve e, também, no processo de conscientização da abrangência social que a prática avaliativa pode representar na vida dos alunos. Essa tomada de consciência pode acontecer a partir do trabalho de leituras e discussões realizadas sobre o conceito de avaliação da aprendizagem, portanto, a partir da interação dialógica dos professores. Assim, a análise tem o objetivo de demonstrar se os professores, de fato, encaminharam-se para essa tomada de consciência, avançando para níveis conceptuais com graus de generalidade mais próximos dos conceitos científicos ou se continuam em níveis conceptuais considerados espontâneos.

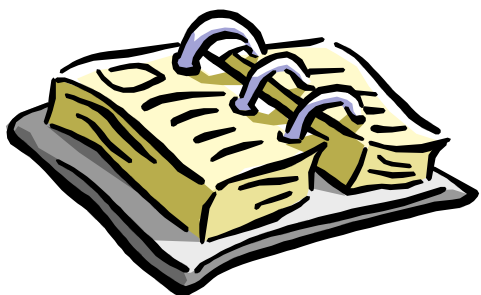
Para analisar as possibilidades de redimensionamento da prática avaliativa, utilizamos os seguintes eixos temáticos dos diálogos empreendidos pelos colaboradores: “descrédito nas mudanças”, “incentivos para o redimensionamento”, “perspectivas de transformação” e as “teorias norteadoras das ações avaliativas dos colaboradores”.

Em síntese, nesta pesquisa, a aplicação do questionário, a reconstrução das histórias de vida, os encontros de estudos e as sessões reflexivas representam, antes de tudo, a contribuição da pesquisa para a formação profissional dos professores do Cefet-PI, visto que, segundo a abordagem Sócio-Histórica, ao elaborar um conceito, implícita ou explicitamente, também se redimensiona a prática.

Podemos dizer, também, que as explicações do percurso metodológico desta pesquisa, utilização do questionário, trabalho de discussão do conceito de avaliação da aprendizagem nos encontros de estudos, história de vida dos colaboradores e, por último, o trabalho nas sessões reflexivas serviu para atingirmos os objetivos almejados. Mostramos, no próximo capítulo, abordagem teórica que fundamentou a (re)elaboração do conceito de avaliação da aprendizagem,

no intuito de compreender como se processa a evolução e desenvolvimento de conceitos científicos, especificamente do conceitos de avaliação da aprendizagem.

3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA



PASTO DA SOLIDÃO

*Minha cidade se ergue no silêncio
Das coisas que guardei de longo tempo:
No silêncio de meu pai e de meu filho
De meu pai de olhar aberto ante a
Morte
De meu filho (por nascer) no umbral
Do mundo.
Minha cidade se ergue na penumbra
De tantos sentimentos arquivados.*

*É uma cidade estranha, de memórias
Branca arquitetura premoldada
Em mim, do que fui, do que espero,
Essa cidade, o tempo que se passa
Traz lembrança e o tempo que se foi
E povoa de habitantes figurados,
Velhos casões do interior e veleja
Em um rio de menino.*

(Álvaro Pacheco)

A organização da fundamentação teórica deste estudo vai enveredar, primeiramente, pelos caminhos históricos da avaliação. A pesquisa bibliográfica aponta cinco períodos históricos, formalmente contextualizados e caracterizados, sobre o desenvolvimento da avaliação, partindo do momento chamado de Pré-Tyler, nos últimos anos do século XIX, quando a avaliação apresentava caracterização fundamentalmente técnica de verificação da quantidade de aprendizagem absorvida pelos alunos, passando pelo chamado Período da Inocência e chegando a 1973, período em que a avaliação começa a ganhar caracterização de julgamento de valor.

Em um segundo momento, a pesquisa apresenta alguns conceitos clássicos de avaliação que marcam a literatura sobre o tema, mostrando análise de pontos que apresentam alguma pertinência para desenvolvimento do estudo sobre avaliação da aprendizagem.

3.1 PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS DA AVALIAÇÃO

Não podemos negar o fato de que avaliação faz parte do cotidiano das pessoas. De maneira informal ou formal, avaliação marca as convivências, seja de caráter familiar, escolar ou empresarial. A todo instante, e em qualquer ambiente, falamos em avaliação: a avaliação de matemática que o filho vai fazer no dia seguinte, o vestibular que vai acontecer no final do ano, o concurso público, a avaliação das metas da empresa, dentre outras.

A avaliação, nos últimos cinqüenta anos, adquiriu dimensões de enorme importância no sentido empresarial, no sentido político, na gestão do setor público e particularmente no campo educacional.

Houve crescimento considerável do número de pessoas envolvidas com o estudo da avaliação. Ela vem adquirindo amplitude de sentidos, vem ganhando novos desdobramentos, usos e significados, saindo do aspecto puramente técnico para aspecto mais social, político e institucional.

Evidenciamos que a avaliação é, fundamentalmente, promotora de mudanças educacionais. Seguramente, é através dos processos avaliativos que situações são constatadas e ações acontecem. As transformações importantes que acontecem no aspecto educacional são

realizadas mediante ato avaliativo que apresenta dados e constatações aos gestores para que estes possam intervir e realizar as mudanças necessárias.

O caráter de interesse público da avaliação, embora ainda de forma primitiva, de maneira rudimentar, pouco elaborado formalmente, já acontecia há milhares de anos, representando espécie de ancestral do que se chama hoje de concurso público - prática de seleção muito difundida na atualidade.

A avaliação, mesmo sendo de caráter informal, já acontecia há dois mil anos na China, quando se realizava um exame (não escrito) de seleção para os serviços públicos. Acontecia também, na velha Grécia, prática conhecida por docimasia, que, resumidamente, consistia em verificação das aptidões morais para aquelas pessoas que tinham alguma pretensão à função pública.

Somente no início do século XX, a avaliação ganhou configuração baseada em recursos técnicos e científicos e, assim, mais organizada, mais formal, sendo utilizada como medida e com objetivos de seleção e classificação.

Essa perspectiva histórica da avaliação pode ser encontrada nos estudos de Dias Sobrinho (2003, p.15). De acordo com seu pensamento,

nos tempos modernos, a indústria veio a fazer amplo uso da avaliação, no sentido de apreciar os resultados das ações de formação ou capacitação, seja para selecionar e classificar os trabalhadores ou como informação útil à racionalização da gestão. Essa avaliação vinculada aos interesses de classificação e seleção guarda estreito vínculo com os processos de complexidade da sociedade.

Assim, essa sistematização dos estudos da avaliação da aprendizagem, datada do início do século XX, destaca-se como ação voltada particularmente para mensuração de mudanças do comportamento humano.

Nesse momento, ganharam relevância os testes e medidas educacionais, representando um movimento que prosperou nos Estados Unidos nas duas primeiras décadas século XX, o que resultou no desenvolvimento de testes padronizados para medir habilidades e aptidões dos alunos.

Desse modo, a avaliação ganhou complexidade e amplitude, representando estudo novo e intenso, interesse maior nas pesquisas científicas mais especificamente a partir da segunda metade do século XX.

Dias Sobrinho (2003), baseado nos estudos de Stufflebeam e Shinkfield, apresenta sistematização de cinco períodos básicos para avaliação. Comenta, em forma de alerta, que como todo processo histórico, nem sempre é possível apresentar datas exatas para caracterizar as mudanças que a avaliação vai adquirindo ao longo do processo de evolução social. Diante disso, o que se pode fazer é apresentar uma idéia aproximada das tendências e das características mais importantes que a avaliação vai apresentando no decorrer do tempo.

É importante destacar que todos os autores que trabalham com a perspectiva histórica da avaliação (DIAS SOBRINHO, 2003; SOUSA, 1995) fazem referência a Tyler como o teórico que se preocupou com a sistematização de conhecimentos sobre avaliação, chegando a ser tratado como “o pai da avaliação educativa”.

O primeiro período da avaliação, denominado de Pré-Tyler, apresenta a avaliação como caracterização fundamentalmente técnica, constituindo-se em testes de verificação e quantificação de aprendizagem dos alunos. Esse período, representando historicamente os últimos anos do século XIX e as três primeiras décadas do século XX, centra-se na elaboração e aplicação de testes que enfatizam o aproveitamento de conhecimentos adquiridos em outras áreas do conhecimento. Nesse período, eram comuns as chamadas medições psicofísicas que levavam em consideração as capacidades sensoriais e os tempos de reação. Essas mensurações psicofísicas representaram prática muito comum na Universidade de Colúmbia. Nessa Instituição, aplicavam-se testes de capacidades mentais e físicas para classificar e selecionar os jovens que pretendiam ingressar como estudantes.

Dias Sobrinho (2003) destaca nesse período, as contribuições de Binet e Rice; esses teóricos, nos primeiros anos do século XX, apresentaram sistematização de testes de inteligência e de ortografia na escola. O referido autor destaca ainda as contribuições de Thomdike que desenvolveu importantes instrumentos escolares de medida.

No período Pré-Tyler a avaliação é compreendida e caracterizada de acordo com a concepção positivista. Dessa maneira, representa postura científica, racional, inserida no campo da psicologia. É com base nessa perspectiva que se cria uma corrente chamada de psicometria. Nessa época, também são criados os primeiros laboratórios de psicologia experimental, na

Alemanha. É nesse período também que a própria psicologia começava a ganhar condição de ciência.

Assim, com base na concepção positivista, a avaliação e medição representam a mesma coisa, isto é, nesse momento não há uma distinção clara entre avaliar e medir, essas ações estão claramente entrelaçadas, conforme ressalta Dias Sobrinho (2003, p. 17):

Desenvolvida no âmbito científico da psicologia, a avaliação – medição se estabelece como um componente central da *psicometria*. Embora consideremos hoje importante distinguir *avaliação* de *medição*, naquele momento esses termos se tomavam um pelo outro. A avaliação era eminentemente técnica, consistindo basicamente em testes de verificação, mensuração e quantificação da aprendizagem dos estudantes.

Chamamos atenção para o fato de que esta postura avaliativa positivista, encarada como medição pura e técnica da quantidade de informações que o aluno conseguiu absorver, perdura até hoje, sendo facilmente encontrada nos processos seletivos de admissão das empresas ou Instituições educacionais e, até mesmo, na própria prática pedagógica de algumas instituições de ensino.

Nesse período, a avaliação priorizava a medição da aprendizagem por meio de instrumentos convencionais de testes, provas e exames, com características puramente técnicas. Dessa forma, o que se media era a capacidade do aluno reter informações, privilegiando dados quantitativos, classificando e atribuindo notas ao aprendizado. Não se levava em conta dimensões mais amplas como emoções, experiências existenciais, diferenças individuais, currículo, estruturas institucionais, programas pedagógicos, dentre outros aspectos que integram o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, Franco (1995, p.18) apresenta o seguinte comentário:

Os professores (e portanto avaliadores), em contrapartida, passaram a valorizar os testes, as escalas de atitude, as questões de múltipla escolha, as provas ditas “objetivas” e tiveram de submeter-se à fúria funcionalista da época, que acabou gerando, mesmo nas escolas, “experimentais” ou “de ponta”, critérios formalistas para definição e seleção de um “bom professor”.

Em síntese, podemos dizer que nesse período, a avaliação pode ser conceituada como ação de verificação mecânica, técnica e puramente classificatória da medição da quantidade de informações que o aluno conseguiu reter.

O segundo período da avaliação tem início por volta de 1934, tendo como figura principal Ralph Tyler. Esse período, que coloca os objetivos educacionais como centro da avaliação, representa certa evolução para o conceito de avaliação, pois se levam em consideração aspectos como desenvolvimento curricular e desenvolvimentos das instituições.

Nessa perspectiva, destacamos o comentário de Sousa (1995, p. 27):

Na década de 1930, amplia-se a idéia de mensuração por meio de testes padronizados, passando os estudos e pesquisas na área a incluir procedimentos mais abrangentes para a avaliação do desempenho dos alunos. Destaca-se, dentre eles, o “Estudo de oito anos”, implementado por Tyler e Smith, que introduziu vários procedimentos de avaliação, tais como inventários, escalas, listas de registro 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.

Nesse período, o papel da avaliação é averiguar até que ponto os objetivos educacionais traçados estão sendo alcançados pelo currículo e pelas práticas pedagógicas, correspondendo, naturalmente, a um avanço em relação ao período anterior, porém a avaliação continua envolta à racionalidade científica, inspirada na idéia de eficiência que provinha da indústria, como demonstra Dias Sobrinho (2003, p. 19):

A avaliação nesse momento se desenvolve claramente de acordo o paradigma de racionalização científica que caracteriza a pedagogia por objetivos, compromissada com a ideologia utilitarista tão peculiar à indústria e que tem suas raízes mais fortes no começo do século XX nos Estados Unidos. De acordo com essa racionalidade inspirada na indústria, a escola deve ser uma instituição útil ao desenvolvimento econômico. [...] A avaliação se tornou, então, um instrumento para diagnosticar quantitativamente a rentabilidade e a eficiência, dos processos pedagógicos e administrativos.

A mais importante característica da avaliação, nesse período, passa ser a descrição de padrões e critérios relativos ao sucesso ou fracasso de objetivos previamente estabelecidos.

Destacamos que nessa época houve expansão considerável da tecnologia de elaboração de testes e que a avaliação, como no período anterior, continua técnica, entretanto não representa apenas e simplesmente medição de informações.

Nesse sentido, destacamos como complemento oportuno o comentário de Dias Sobrinho (2003, p. 21):

Em outras palavras, ela se torna mais operativa e centrada nos objetivos educacionais previamente elaborados, que operam como organizadores de todo o processo de ensino e de avaliação. Em outras palavras, a concepção dos objetivos como organizadores os constitui como guia de conteúdos, metodologias e instrumentos avaliativos, o que possibilita caracterizar a proposta de Tyler como um “modelo” de avaliação.

Nesse período, o conceito de avaliação da aprendizagem pode ser sintetizado como ação que verifica se os objetivos propostos pelo currículo foram de fato alcançados pelas práticas pedagógicas.

O terceiro período da avaliação, que vai de 1946 a 1957, corresponde à chamada Era da Inocência; esse período é marcado pelo descrédito da educação e, conseqüentemente, da avaliação, que passou por um momento de isolamento e pelo esquecimento por parte dos pesquisadores.

Destacam-se, nesse terceiro período, alguns trabalhos de fundamental importância para o progresso da avaliação. Dentre outros, destaca-se a publicação de Tyler, em 1949, do livro “*Basic Principles of Curriculum and Instruction*” (*Princípios Básicos de Currículo e Ensino*). Para Sousa (1995, p. 28), nesse período,

[...] o autor expressa a concepção de avaliação por objetivos, bastante difundida entre nós, a qual caracteriza-se por conceber a avaliação como procedimento que permite verificar se os objetivos educacionais estão sendo atingidos pelo programa de ensino. Tem por finalidade fornecer informações quanto ao desempenho dos alunos em face dos objetivos esperados, possibilitando que se verifique o quanto às experiências de aprendizagem, tal como previstas e executadas, favorecem o alcance dos resultados desejados.

Assim, de acordo com Sousa (1995), nesse período a avaliação não apresenta mudanças. Dessa forma, destaca-se que o conceito de avaliação evoluiu pouco em relação ao conceito do período anterior. Avaliação corresponde, sinteticamente, ao procedimento pelo qual se verifica se

os objetivos educacionais estão sendo atingidos pelo programa de ensino. Essa característica poderia nos fazer perguntar: se a avaliação não assume conceito diferente do período anterior (1934), por que fazer essa divisão, incluindo-se um terceiro período? Sousa (1995) defende que há necessidade de se fazer essa divisão, porque antes havia quadro promissor em relação à avaliação da aprendizagem, momento de evolução que levava em consideração também aspecto curricular e avaliação do desenvolvimento das instituições. Entretanto, como esse processo ficou estagnado e a avaliação ficou esquecida pelo mundo das pesquisas, é necessário fazer a distinção entre esses períodos. Lembramos que a própria educação, como um todo, também, ficou no isolamento em relação às pesquisas. Nasce então, a necessidade de se colocar em evidência o período de descrédito que a avaliação passou no que diz respeito ao interesse dos pesquisadores pelo estudo dessa temática. Em função desse descrédito, esse terceiro período é chamado de “período da inocência”.

O quarto período da avaliação recebe a denominação de Realismo e corresponde ao intervalo que vai de 1958 a 1972. Ao contrário do que aconteceu no período passado (chamado de Inocência), nesse período, aconteceu grande efervescência no campo avaliativo, começando com a ação do senador americano Robert Kennedy que conseguiu colocar a avaliação como parte obrigatória da educação e dos programas sociais federais dos Estados Unidos.

O objetivo da avaliação, nesse período, é o de não avaliar somente os alunos, mas, com visão bem mais ampla, avaliar também os professores, as escolas, os conteúdos, as metodologias e as estratégias de ensino.

Nesse período, há predominância do uso dos enfoques fenomenológicos e qualitativos nos processos avaliativos, uma tentativa de distanciar o conceito de avaliação das influências da concepção positivista. Nessa época, as atenções estão voltadas para as decisões a serem tomadas. Assim, as decisões de mudança podem acontecer, naturalmente, durante o desenvolvimento do programa e não somente ao final, como afirma Dias Sobrinho (2003, p. 22)

As decisões a serem tomadas constituem, pois, o centro da avaliação. Por isso, avaliar as estruturas específicas de um programa é mais importante que fazer comparações com outras unidades externas; o processo interno é muito importante e as decisões de mudanças podem ser tomadas durante o desenvolvimento, não necessariamente depois de terminado o programa em curso.

Nessa perspectiva, Scriven (apud DIAS SOBRINHO 2003, p. 23) apresenta a clássica distinção entre Avaliação Formativa (aquela que se realiza ao longo do processo, podendo introduzir modificações a qualquer momento) e Avaliação Somativa (aquela realizada depois de terminado um processo, para verificar os resultados).

Constatamos, então, que, nesse período, a avaliação pode ser conceituada como um processo qualitativo que envolve tanto o aluno, como os professores, as escolas, os conteúdos, as metodologias e as estratégias de ensino.

Dias Sobrinho (2003) apresenta o quinto e último período da avaliação; esse período se inicia em 1973 e é conhecido como o Período da Profissionalização. Podemos destacar, nesse período, as seguintes características:

- Teorização mais consistente;
- Uma vasta produção teórica começa a se consolidar em revistas e livros;
- Algumas Universidades criam cursos de formação em avaliação;
- Proliferam seminários e congressos;
- Surge a meta-avaliação (avaliação das avaliações);
- A própria avaliação se transforma em objeto de estudo;

O esforço mais importante da avaliação nesse período é superar o sentido meramente descritivo e diagnóstico da avaliação, tentando caracterizar a avaliação como um julgamento de valor. Nessa perspectiva, de acordo com Dias Sobrinho (2003, p. 24)

[...] a dimensão do valor está na essência mesma da avaliação e se inscreve radicalmente em sua etimologia. O valor dota a avaliação de uma função ativa. Ela não se restringe a somente descrever os resultados obtidos, mas também passa a avaliar as entradas, os contextos de produção e os elementos finais. Além disso, com base no conhecimento obtido, procura melhorar o processo enquanto ele se desenvolve, agindo sobre cada uma de suas etapas, a fim de garantir maior efetividade educacional, especialmente em relação ao ensino.

Dias Sobrinho (2003, p.23) apresenta as principais contribuições dessa fase, segundo Stufflebeam e Shinkfield:

- Incremento e melhora da comunicação;
- Qualificação, preparação e titulação dos avaliadores;
- Cooperação entre organizações profissionais relacionadas com a avaliação educacional;

- Melhor comunicação entre partidários dos métodos positivistas quantitativos e fenomenológicos qualitativos.

Para caracterizar a avaliação nesse período, Almeida (1997) cita o conceito de avaliação segundo Bloom, Hanstings e Madaus. Nesse conceito, o que se verifica é o fato de que a avaliação tem função de mostrar evidências das mudanças por que os alunos passaram, representando controle de qualidade que determina efetividade ou não do processo de ensino-aprendizagem para que, em caso negativo, possam ser realizadas as mudanças.

Dessa maneira, nesse período, avaliação é julgamento sistemático de valor sobre a efetividade do processo de ensino-aprendizagem, buscando evidências para realização de mudanças.

Como fechamento dessa parte histórica da avaliação, destacamos que, embora a avaliação tenha sofrido algumas mudanças ao longo da sua história, adquirindo modificações, sofisticadas metodológicas e enriquecimentos, ela continua sendo realizada de acordo com princípios positivistas, sendo confundida com medição e utilizada, largamente, como principal instrumento de verificação de aprendizagens.

Fica clara a função técnica da avaliação, que se caracteriza pela simples e primitiva medição objetiva da quantidade de informações retidas pelo aluno é mais cômoda, mais tranqüila, apresenta maior potencial de fiabilidade, é mais fácil de ser realizada do que operações que envolvem juízo de valor, pois operações que envolvem juízo de valor, certamente precisam ser tomadas levando-se em conta contextos mais amplos e mais complexos.

3.2 ANÁLISE DE ALGUNS CONCEITOS DE AVALIAÇÃO

A abordagem desse item apresenta como fundamentação um conjunto de conceitos atribuídos à avaliação por alguns teóricos da literatura que trata sobre o tema. Pretendemos, com isso, evidenciar situações de convergências ou divergências entre esses conceitos e fazer análise dessas situações, discutindo alguns pontos relevantes para o avanço do estudo sobre avaliação da aprendizagem.

O primeiro conceito é apresentado por Tyler (apud SOUSA, 1995, p. 30). Segundo ele:

[...] avaliação 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.

No segundo conceito, de acordo com Fleming (apud SOUSA, 1995, p. 30), a avaliação é o processo que

[...] torna possível a alguém descrever ou resumir padrões de desenvolvimento num determinado tempo [...]. Quando refletimos o processo de avaliação, imediatamente conceituamo-lo como um meio de trabalho, como um 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.

No terceiro conceito, na concepção de Bloom, Astings e Madaus (apud SOUSA, 1995, P. 30), avaliação é

[...] coleta sistemática de evidências por meio das quais determinam-se mudanças que ocorrem nos alunos e como elas ocorreram. Inclui uma grande variedade de evidências que vão além do tradicional exame de lápis e papel. É um sistema de controle de qualidade pelo qual pode ser determinada, em cada etapa do processo de 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.

No quarto, segundo Gronlund (apud SOUSA, 1995, p. 30), avaliação é conceituada como

[...] processo contínuo, subjacente a todo bom ensino e aprendizagem [...]. Avaliação significa ser definida como um processo sistemático que determina a extensão na qual os objetivos educacionais foram alcançados pelos alunos. Há dois aspectos importantes nessa definição. Primeiro, note que a avaliação implica um processo sistemático, o qual omite observações casuais, não-controladas a respeito dos alunos. Segundo, a avaliação sempre pressupõe que

objetivos educacionais sejam previamente identificados. Sem a determinação prévia dos objetivos, é impossível julgar a extensão do progresso.[...]. Avaliação inclui julgamento de valor quanto à desejabilidade do comportamento do aluno.

No quinto conceito, na concepção de Ausubel, Novak e Hanesian (apud SOUSA, 1995, p. 30) avaliação é “emitir um julgamento de valor ou mérito, examinar os resultados educacionais para saber se preenchem um conjunto particular de objetivos educacionais”.

Destacamos cinco conceitos de avaliação com o objetivo de apontar os pontos de convergência entre as visões que esses autores apresentam sobre avaliação. Entre eles, há unanimidade do pensamento de que o ato de avaliar implica julgamento de valor sobre o desempenho do aluno, apresentando como parâmetro os objetivos educacionais estabelecidos pelo currículo. Assim, fica evidente que a avaliação, segundo Tyler, Fleming, Bloom, Astings, Madaus, Gronlund, Ausubel, Novak e Hanesian, está centrada em objetivos. Desse modo, são esses objetivos que vão direcionar a análise que visa comparar os resultados esperados aos resultados obtidos. Percebe-se, então, que, nesse processo, a avaliação está sendo utilizada na sua função de retroinformação.

Verificamos, claramente, nos três primeiros conceitos apresentados, a palavra “mudanças” e no quarto conceito a palavra “progresso” (que também inclui um processo de mudança). Nesses conceitos de avaliação, o processo avaliativo não pode existir de forma mecânica, como mero cumprimento formal de um programa curricular, mas a avaliação deve representar momento vivo, dinâmico, planejado, objetivado, caracterizando-se como momento especial dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, a avaliação vai determinar a ocorrência ou não de resultados esperados, vai determinar a ocorrência ou não de mudanças esperadas, expressas pelos objetivos. Assim, como síntese desses conceitos, afirmamos que avaliação é processo contínuo e sistemático que tem os alunos como ponto central.

Percebemos claramente essa idéia no conceito de Tyler: “[...] como os objetivos visados consistem em produzir certas modificações desejáveis nos padrões de comportamento do estudante [...]”. Nos conceitos de Bloom, Astings e Madaus: “a avaliação é a coleta sistemática de evidências por meio das quais determinam-se mudanças que ocorrem nos alunos [...]”.

Também no conceito de Gronlund: “[...] a avaliação determina a extensão na qual os objetivos educacionais foram alcançados pelos alunos [...]”.

Não teria sentido se a avaliação apresentasse, como objeto, algo que não fosse o aluno, uma vez que ele é o ator principal do processo educativo. Assim, concordamos que avaliação só tem sentido se servir como instrumento de demonstração de evidências sobre as mudanças ocorridas no comportamento intelectual do aluno.

Não verificamos divergências entre os estudos apresentados pelos autores clássicos sobre os conceitos de avaliação, uma vez que esses conceitos são convergentes e apresentam abordagens muito parecidas, mostrando, praticamente, as mesmas posturas sobre o assunto. Assim, é muito pertinente o comentário apresentado por Antunes (2002, p. 11):

Todos esses autores concordam que toda avaliação do rendimento escolar envolve procedimentos de coleta, organização e interpretação de dados de desempenho, que representa uma forma de julgamento e, finalmente, que o aluno representa o objetivo central da avaliação. A idéia de avaliação do rendimento escolar, dessa maneira, associa-se a uma concepção de conhecimento mas também à emissão de juízo de valores; é portanto bem mais complicado que procedimentos de medição e, como decorrência desse juízo, a tarefa do professor ao avaliar exige competência, discernimento, equilíbrio, além, é claro, de conhecimentos técnicos. É essencial que o professor jamais esqueça que ao avaliar seu aluno está em última análise refletindo sobre a própria grandeza do desenvolvimento humano.

O pensamento de Antunes (2002) sintetiza e reforça as abordagens apresentadas pelos autores acima, principalmente quando se refere ao fato de que o professor, ao realizar a avaliação do seu aluno, está realizando trabalho importante que reflete a própria grandeza do desenvolvimento humano.

Sousa (1995) apresenta sua análise, demonstrando quatro pontos fundamentais em que os autores citados apresentaram consenso sobre os pressupostos conceituais de avaliação.

O primeiro ponto de consenso diz respeito ao fato de que a avaliação deve se caracterizar como processo contínuo. Nessa perspectiva, destacam-se as posturas de Tyler, Fleming, Bloom e Ausubel que dissertam sobre a necessidade de a avaliação desenvolver um procedimento que permeia o trabalho educacional, desenvolvido com o aluno, desde o início até o final do processo.

Essa perspectiva envolve a avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação somativa. Convém destacar ainda que os instrumentos de avaliação utilizados pelos professores, no final do período letivo ou da unidade de ensino, representam apenas um dos recursos de um programa de avaliação e não o único ou principal recurso, pois o que está realmente em destaque são as mudanças ocorridas no comportamento intelectual dos alunos, pois nesse processo o professor verifica a formação da postura crítica dos alunos e também as possibilidades reais de eles realizarem mudanças na sua realidade de vida.

O segundo ponto de consenso diz respeito ao fato de que a avaliação deve representar postura compatível com os objetivos propostos. Nessa perspectiva, considera-se a relação entre os objetivos e a avaliação como um dos pontos fundamentais. Essa postura é apresentada pela maioria dos autores citados ao definir avaliação; os autores citados ressaltam que uma proposta de avaliação só tem sentido se for compatível com os objetivos propostos, o quando prevê procedimentos que permitam detectar a ocorrência daqueles comportamentos previstos nos objetivos.

O terceiro e o quarto pontos, citados por Sousa (1995) e que ainda gostaríamos de comentar, não representam consenso entre os autores mencionados anteriormente, porém são pontos relevantes para estudar os conceitos de avaliação e para fortalecer o processo de reelaboração do conceito científico de avaliação da aprendizagem. No conceito que foi elaborado para servir de base de comparação entre os conceitos apresentados pelos colaboradores, destacamos o fato de que a avaliação deve ser ampla e deve apresentar diversidade de formas.

Esses elementos podem se apresentar de forma relacionada, visto que o processo de avaliação deve considerar comportamentos e atitudes que envolvem o domínio cognitivo, afetivo e psicomotor. Assim, o juízo emitido sobre algo ou alguém deve estar fundamentado em técnicas variadas de demonstração de evidências, devendo apresentar, em seu repertório de avaliação, diversidade de procedimentos (SOUSA, 1995).

Confirmando essa postura, é interessante observar o que diz Silva (2004, p. 13) sobre a questão da variação de técnicas avaliativas: “a avaliação [...] possui as seguintes características: democrática, constante, diversificada e contínua, sistemática (metódica) e intencional”.

Apresentando mais detalhes sobre as características que a avaliação da aprendizagem deve ter, Silva (2004, p. 13) comenta que a avaliação é

democrática ao ser lugar de negociação no movimento de definição de seus objetivos, critérios, instrumentos e dinâmica. Democrática também por ser o território onde os educandos têm a oportunidade de aplicarem seus conhecimentos e apresentarem suas dúvidas, inseguranças, incertezas. Constante porque a avaliação cruza o trabalho pedagógico desde seu planejamento até a sua execução, coletando dados para melhor planejamento da relação entre o planejamento, o ensino e a aprendizagem e poder orientar a intervenção didática para que seja qualitativa e contextualizada. Sendo constante, a avaliação se materializa numa variedade de instrumentos, por isso a necessidade de ser contínua [...]

Em síntese, essas discussões ajudaram na elaboração do conceito de avaliação da aprendizagem, apresentado nas considerações iniciais deste trabalho. Neste estudo, portanto, avaliação é processo contínuo e variado de auto-regulação, de verificação da construção de conhecimentos, do desenvolvimento de habilidades e da formação de atitudes e de consciência política e social.

3.3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM CONDICIONADA À NOTA

Nos estudos dos conceitos de avaliação, observamos que a literatura sobre avaliação da aprendizagem tem mostrado uma série de incoerências apresentadas pelas práticas pedagógicas avaliativas: supervalorização do aspecto quantitativo, supremacia da prova, modelagem do comportamento do aluno, cultura conservadora incorporada, dentre outras. Essa literatura aponta considerações sobre a necessidade de se pensar a prática avaliativa como processo integrante da realidade escolar como um todo e não como momento isolado.

Chamamos atenção para o fato de que todo processo de ensino-aprendizagem está condicionado a sistema avaliativo que integra a amplitude do trabalho docente e que esse sistema avaliativo representa uma prática pedagógica das mais complexas. Assim, devemos levar em consideração, antes de discussão mais aprofundada, que as práticas avaliativas se mostram, muitas vezes, representativas de simples ato atribuidor de notas, limitando o complexo ato avaliativo a um exame, a uma ação atribuidora de promoção, representando formalismo convencional e não refletindo, de fato, o potencial de aprendizagem que o aluno possui.

Desta forma, o problema fundamental que podemos inferir dessa postura é o fato de que a avaliação tradicional da aprendizagem se apresenta como sistema que não representa a real aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes por parte dos alunos.

Infelizmente, não podemos negar que, em vários contextos, a avaliação da aprendizagem está condicionada à nota, à capacidade de repetir o que o professor falou; assim, ela não é o instrumento que representa o compartilhamento diário da aprendizagem já adquirida e daquela que pode ser ainda construída pelo aluno; assim, ela não é processo avaliativo continuado.

Esse modelo avaliativo realça apenas a função administrativa da avaliação da aprendizagem, uma vez que somente se exige uma nota final, descartando a função de orientação para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem que ela deve exercer. Nessa perspectiva, procuramos no pensamento de Depresbiteris (1995, p. 53) destacar a crítica que essa pesquisadora faz a esse modelo,

[...] o que se valoriza na escola, muitas vezes, é o papel, o registro, o procedimento formal. A maior preocupação fica centrada na nota, sem que haja nenhuma interpretação para a indicação de recuperações necessárias, melhoria de procedimentos didáticos e avaliação da própria avaliação.

O professor, algumas vezes, encara o processo avaliativo como mero formalismo, instrumento aferidor da capacidade do aluno memorizar fórmulas e conceitos. Assim, o avaliado se sente, de forma imediata (e é assim que o aluno vê o processo avaliativo), recompensado pelo esforço apenas da memorização.

Com base nessa crítica, questionamos se o professor tem consciência de que, depois de uma ou duas semanas, aquelas informações prontas e acabadas, depositadas no aluno, já tenham desaparecido, pois não foram construídas por meio do raciocínio, da problematização, não requisitaram associações entre a teoria e a prática e, principalmente, não foram construídas para promover cidadania.

Assim, compreendemos que a prova, em muitos casos, não evidencia o real conhecimento adquirido durante o processo educativo, mas simples reprodução do que foi memorizado, passível de desaparecimento no mês seguinte. O único culpado desse processo não é o professor, o aluno também tem sua parcela de culpa quando aceita esse modelo de avaliação, considerando que o “importante é a nota”. Nesse sentido, precisamos ajudar o professor a fazer

revisão de conceitos, não podemos “deixar para lá”, precisamos fazer alguma coisa para reverter essa situação.

A avaliação realizada dessa forma é um ato de exploração, de faz de conta, pois serve meramente como instrumento de preenchimento de uma planilha de notas. Precisamos romper com o paradigma da avaliação tradicional-bancária-somativa. A mudança nesse processo avaliativo é, sem dúvida, desafio que a escola deve enfrentar. Não podemos fazer de conta; não podemos nos acomodar; precisamos pesquisar, refletir, propor, experimentar, ver a avaliação como processo educativo e não como fim em si mesma.

Naturalmente, hoje, já são feitos muitos questionamentos sobre essa avaliação tradicional (pautada em modelos convencionais que reproduzem apenas prática avaliativa somativa), discordando dessa postura e procurando denunciá-la; autores como Depresbiteris (1995) e Hoffmann (2002) vêm desenvolvendo estudos no sentido de romper com esse modelo.

Não pretendemos, com este trabalho, atribuir culpa, mas discutir, chamar a atenção, gerar discussões. Precisamos destacar que há muitas outras coisas envolvidas e, logicamente, muitas opiniões diferentes. Seguramente, este trabalho não tem nenhuma pretensão de ser o dono da verdade absoluta. Ele pretende demonstrar inquietações sobre algumas incoerências inerentes a certas práticas avaliativas e contribuir para desencadear reflexões que possam modificar o paradigma que domina as práticas avaliativas e que se fundamenta na lógica positivista de medida e verificação da aprendizagem. Uma outra vertente dessa perspectiva que precisa ser repensada é a concepção de avaliação como instrumento de pressão.

3.4 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM COMO INSTRUMENTO DE PRESSÃO

Neste estudo, chamamos atenção também para as inquietações decorrentes de incoerências verificadas em certas práticas avaliativas. Assim, não podemos deixar de evidenciar nessa parte algumas implicações dessa prática tradicional de avaliação.

Podemos citar, como exemplo prático, o fato de o professor se vangloriar, falando na sala de aula que aluno nenhum tira “dez” na sua “prova”. Será que essa postura representa estímulo para o aluno aprender? Duvidamos disso, pois essa demonstração de poder, por parte do

professor e indicativo de que ele mantém uma relação construída com base nas atitudes de menosprezo, inferiorização e submissão. Nesse sentido, o ato avaliativo pode se limitar à “nota”, à “prova”. Nesse processo, qual o papel do aluno? Como ele se sente quando é avaliado por um processo que não considera seus saberes, seus conhecimentos prévios, tampouco ajuda para que ele avance no seu processo de aprendizagem? Nesse sentido, a prova e a nota são instrumentos de poder, utilizados para controlar o aluno. Sobre essas considerações, Barriga (apud PINTO, 2004, p.126) atesta que

[...] a nota escolar é um ato que se materializa no século XIX. De fato perverteu as relações pedagógicas ao centrar o resultado de um curso, e portanto sua valoração, apenas em função do exame. Por isso, pode-se afirmar que a atribuição de notas não responde a um problema educativo nem está forçosamente ligada à aprendizagem. Sua tarefa se aproxima mais do poder e do controle [...]. A nota só é uma convenção [...].

Evidenciamos, nesse contexto, incoerência caracterizada pela prática pedagógica avaliativa convencional e somativa que nada mais é do que instrumento de poder de controle. Esses elementos são utilizados preponderantemente no intuito de garantir a modelagem do comportamento dos alunos na sala de aula, o que caracteriza pensamento pedagógico doutrinador positivista. Exemplo desse doutrinamento é o clima instalado na sala, durante a “prova”, quando os alunos estão, ordinariamente, sentados em filas, “armados até os dentes” com lápis, canetas, borrachas, apontadores e outros instrumentos. Por outro lado, é muito comum ouvirmos discursos, proferidos pelos professores, em que eles afirmam que os alunos só “estudam para fazer a prova”, em que eles pedem que os alunos “estudem muito para recuperar a nota, pois a prova não está fácil”; como se o processo educativo se limitasse a uma prova; como se a prova fosse o único objetivo desse processo; como se a prova fosse o fim do processo de ensino-aprendizagem.

Esse processo precisa mudar, pois avaliação da aprendizagem não é instrumento de pressão, de condicionamento e de modelagem do aluno em sala de aula. Enquanto a avaliação é utilizada nessa perspectiva, os professores estão admitindo a incapacidade de manter em sala de aula ambiente propício ao trabalho escolar, construído através da conquista (não de imposição autoritária), que proporcione prática educativa sadia, interessante e promissora. Esse trabalho

escolar visa também à construção de conhecimentos, habilidades e atitudes e à formação de consciência política e social por parte dos educandos.

Com relação a esse aspecto, Depresbiteris (1995, p. 53) afirma que a utilização da avaliação como punição contra os alunos corresponde a um grave desvio no uso da avaliação, fruto da incapacidade do professor em manter “disciplina” no ambiente da sala de aula.

[...] um dos principais desvios no uso da avaliação da aprendizagem, [...] é o de usá-la como forma de punição contra os alunos. Incapazes de manter a disciplina, alguns professores aplicam provas-surpresa a seus alunos, com a finalidade exclusiva de puni-los por seu comportamento.

Apontando alternativas, essa pesquisadora (1995, p. 67) afirma que “numa perspectiva mais ampla, a avaliação será contínua, visará a uma regulação interativa, ou seja, toda as relações professor-aluno serão avaliações que permitam adaptações do ensino e da aprendizagem”. Assim, entendemos que a avaliação deve ser realizada como interação. Através desse processo é que os professores farão adaptações ao trabalho de ensino-aprendizagem que realizam com seus alunos. Nessa perspectiva interativa não há lugar para avaliação como castigo ou como punição com vista a modelar o comportamento dos alunos em sala de aula.

Lamentando a postura de alguns professores que usam a avaliação da aprendizagem como objeto de castigo, de vingança, de demonstração de autoritarismo é que executamos esta pesquisa, cuja intenção é de proporcionar condições para que os professores reflitam sobre a prática avaliativa e reelaborem seus conceitos de forma a redimensionarem as práticas tradicionais de avaliar.

Outra questão que nos preocupa é a concepção de avaliação da aprendizagem como prática imutável.

3.5 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM COMO PRÁTICA IMUTÁVEL

A avaliação da aprendizagem, encarada em sua prática diária, tem gerado momentos de angústia e de conflitos; tem mostrado certo desconforto, tanto da parte de quem avalia, quanto por parte de quem é avaliado.

É comum escutar, os seguintes comentários dos alunos: “tanto que eu sabia, mas a prova estava cheia de pegadinhas”; “a gente nem precisa estudar para fazer a prova do professor fulano, a gente não acerta mesmo”; “o professor fulano até que ensina bem, mas faz uma prova matando”; “se a gente não fizer a resposta do jeitinho que o professor quer, ele corta a questão toda” ?

Esses depoimentos demonstram que há descontentamento por parte dos alunos com relação à forma como são avaliados, pois a forma de avaliar é sempre escolha do professor. O aluno não participa desse processo e aquilo que é interessante para o professor pode não ser interessante para o aluno. Nesse sentido, esse processo é desigual e injusto e tem demonstrado o uso de práticas convencionais da avaliação da aprendizagem que priorizam a rotina, a repetição, a estagnação e o comodismo.

Atualmente, embora se discuta muito sobre avaliação, ainda se permanece utilizando os mesmos instrumentos avaliativos do passado, pois os professores permanecem avaliando seus alunos da mesma forma que foram avaliados por seus professores quando eram alunos do “ginásio”, do “2º grau” ou da Universidade, isto é, usam instrumentos de avaliação extremamente quantitativos, punitivos e excludentes.

É por essa razão que neste trabalho pretendemos refletir sobre as práticas avaliativas no sentido de ajudar os professores a redimensioná-las e renová-las. É certo que, nos últimos anos, as discussões sobre avaliação da aprendizagem e, principalmente, da avaliação institucional vêm acontecendo de forma bastante promissora, porém essas discussões, ainda ficam limitadas ao campo da teoria, ainda não chegaram, de fato, às salas de aula dos professores, ainda não significaram mudanças significativas de postura na prática. Nesse sentido, Pinto (2004, p. 123) faz um contraponto afirmando que “[...] a concretização de uma nova prática de avaliação requer, mais que novas posturas e novas reflexões, um bom referencial teórico-metodológico, capaz de fundamentar a busca e instrumentalizar as ações”.

Nessa perspectiva, Pinto (2004, p. 19) acrescenta que

[...] apesar do avanço teórico da avaliação da aprendizagem escolar, nos últimos anos, as pesquisas realizadas nesse campo têm evidenciado a permanência de práticas avaliativas conservadoras, restritas a contabilização dos erros e acertos produzidos pelos alunos. Em geral, as pesquisas têm apontado o caráter seletivo e autoritário que tem marcado o ensino [...], motivo de grande preocupação para a comunidade educacional brasileira.

Essa preocupação, apontada por Pinto (2004), tem relevância, uma vez que a avaliação da aprendizagem tem sido alvo de muitas discussões, porém, as mudanças realmente significativas têm acontecido de maneira lenta. Assim, precisamos destinar atenção maior para avaliação da aprendizagem, em termos práticos, não só em questões teóricas.

De acordo com essa idéia, Silva (2004, p. 17), citando Perrenoud (1999), diz que “a teoria avaliativa já avançou muito, mas o fazer avaliativo no cotidiano da escola ainda traz resquícios de uma avaliação mensuradora e coercitiva”. Destacamos que em função desse aspecto, esta pesquisa apresenta, como contribuição, proposta de mudança do quadro que expressamos a respeito das práticas avaliativas pautadas no modelo tradicional e positivista. Essa contribuição nasce no momento em que começamos a repensar, em grupo, o conceito de avaliação da aprendizagem e as práticas avaliativas.

A escola brasileira sempre colocou a avaliação como situação à parte, separada da globalidade da ação pedagógica; sempre colocou a avaliação como fim e não como meio do processo de aprendizagem, como se tudo acontecesse em função da prova. Nesse sentido, a avaliação fica restrita ao ambiente da escola, ao cumprimento do programa ou do planejamento, à prestação de contas sobre um mês ou um bimestre letivo. Assim, a avaliação perde a sua significação maior, perde a sua representatividade de inclusão social.

A prática avaliativa deve ser pensada em função do processo educativo como um todo e como instrumento a serviço desse processo e não simplesmente fragmentação, momento do processo que meramente presta contas de um conjunto de informações repassadas ao aluno em um certo mês de aula.

Devemos rever o planejamento avaliativo, encarado, em muitos casos, apenas como exigência de cumprimento do programa de ensino, que é fechado, que é desenvolvido sem considerar as demandas e os motivos dos alunos. Precisamos trabalhar no sentido de que o planejamento avaliativo possa ser trabalhado pelos professores, possibilitando que se registre o real progresso do aluno em relação à aprendizagem dos conceitos escolares.

Se a avaliação for realizada apenas como cumprimento de um programa de ensino é instrumento que reforça a estagnação, a fragmentação e a exclusão, ao contrário, se for usada como instrumento de emancipação reflete tanto as vontades do professor, quanto a dos alunos, pois o aluno também tem experiências e vivência que devem ser socializadas, devem servir (por

que não?) de aprendizagem ou podem servir de momento inicial para gerar futuras aprendizagens.

Nesse sentido, a avaliação deve ser compreendida como parte fundamental do processo pedagógico, deve estar inserida no projeto educacional e social da escola, deve integrar a base de um processo amplo em busca da emancipação do aluno. Com relação a esse aspecto, Melchior (2003, p. 38) afirma que

[...] a avaliação faz parte de um sistema maior, do processo de ensino e de aprendizagem, ela não pode ser tratada fora do contexto, mas ser realizada de acordo com os demais elementos do processo. A avaliação está, intimamente, relacionada com os programas e objetivos de aprendizagem não como fator limitador, no qual o professor só se detém a avaliar os objetivos, mas como guia da ação avaliativa, especialmente, no que se relaciona à avaliação de fatos e conceitos.

Comentando essa perspectiva, Santos Guerra (apud MELCHIOR, 2003) chama atenção para o risco que a avaliação corre de se tornar círculo fechado, realizado apenas internamente, tanto na sala de aula quanto na instituição, representando horizonte valorativo fechado.

Nesse contexto da discussão, vale acrescentar as funções atribuídas à avaliação da aprendizagem, no sentido de auxiliar na construção de um modelo de avaliação que considere todas essas funções.

3.6 FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Selecionamos também como tema relevante para as reflexões que vamos realizar nesta pesquisa, a apresentação e caracterização das principais funções da avaliação no processo de ensino-aprendizagem. Para essa apresentação, utilizamos os estudos de Sousa (1995) que destaca como funções básicas da avaliação: diagnosticar, retroinformar e favorecer o desenvolvimento individual do aluno.

Diante dos conceitos de avaliação, trabalhados na abordagem anterior, evidenciamos que a avaliação, segundo Sousa (1995), pode apresentar três funções gerais:

3.6.1 DIAGNOSTICAR

Essa função representa etapa do processo educacional que tem por objetivo verificar em que medida os conhecimentos prévios foram apreendidos e o que deve ser planejado como situação estritamente necessária para solucionar as dificuldades encontradas.

Esse momento, normalmente, corresponde ao início do período letivo ou início de nova unidade de ensino; a idéia é proceder à verificação do conhecimento prévio dos alunos acerca dos conteúdos programados para serem estudados em determinada série.

Essa prática avaliativa vai permitir ao professor, depois de certo tempo de trabalho, condições de determinar se os alunos tiveram algum progresso na aprendizagem.

Com essa função diagnóstica da avaliação é possível detectar o que cada aluno aprendeu no decorrer dos períodos anteriormente estudados, possibilitando imagem cognitiva do aluno. Essa imagem cognitiva realizada pela avaliação diagnóstica vai determinar a bagagem intelectual que o aluno traz para a escola.

Com esse trabalho diagnóstico, o professor terá condições de determinar quais são os conhecimentos e habilidades que precisam ser retomados antes de introduzir os novos conteúdos previstos no planejamento.

Essa função diagnóstica que a avaliação pode dispor ao professor também permite identificar e caracterizar as possíveis causas das dificuldades dos alunos, pois algumas das dificuldades cognitivas verificadas em alguns alunos, em determinada série, podem perfeitamente representar reflexo de trabalho de ensino-aprendizagem, realizado na série anterior, que não atendeu às necessidades dos alunos.

Assim sendo, a função diagnóstica da avaliação tem como intenção primeira determinar a presença ou ausência de conhecimentos e habilidades, permitindo, naturalmente, investigar as causas das dificuldades de aprendizagem, servindo de norteador para que o professor possa trabalhar com certa segurança, atendendo, assim, as necessidades de aprendizagem dos educandos.

Avaliação diagnóstica bem feita pode gerar elementos de apoio para o estabelecimento de novos objetivos, para a elaboração de estratégias, para a busca de alternativas que levem ao

andamento do trabalho docente de qualidade e que facilitem a aquisição de habilidades e conteúdos por parte do aluno.

Como já foi mencionado, esse trabalho avaliativo diagnóstico deverá acontecer no início de cada ciclo de estudos, uma vez que o diagnóstico feito a tempo pode favorecer os trabalhos subsequentes.

A função de retroinformar é uma outra importante maneira de acompanhar o aprendizado do aluno.

3.6.2 RETROINFORMAR

Essa função tem como objetivo principal, verificar os resultados alcançados durante ou no final da realização de uma etapa do processo ensino-aprendizagem, para que as informações obtidas possam servir de base para replanejamento do trabalho.

Nessa perspectiva, a avaliação tem função específica de determinar se os objetivos que foram planejados para o processo ensino-aprendizagem foram ou não atingidos.

Quando o professor inicia período letivo ou unidade de ensino, ele normalmente estabelece um conjunto de conhecimentos e habilidades que seus alunos devem adquirir, bem como atitudes a serem desenvolvidas durante aquela etapa da vida escolar. Assim, para Haydt (1997, p. 292)

[...] esses conhecimentos, habilidades e atitudes devem ser constantemente avaliados durante a realização das atividades, fornecendo informação tanto para o professor como para o aluno sobre o que já foi assimilado e o que ainda precisa ser dominado. Caso os alunos tenham alcançado todos os objetivos previstos, podem continuar avançando no conteúdo curricular e inicia outra unidade de ensino. Mas se um grupo não conseguir as metas propostas, cabe ao professor organizar novas situações de aprendizagem para dar a todos, condições de êxito nesse processo.

A avaliação, quando realizada considerando a sua função de retroinformação, certamente pode contribuir para o aperfeiçoamento da ação docente, uma vez que realiza

fornecimento de dados para que o professor possa adequar seus procedimentos de ensino às necessidades da classe.

Não negamos que o sucesso ou o fracasso do aluno é reflexo da atuação do professor. Assim, é verdadeiro afirmar que os resultados obtidos pelos alunos na aprendizagem e os procedimentos de ensino utilizados pelo professor apresentam relação muito próxima.

Trazendo mais especificamente para o lado da avaliação, afirmamos que o ato de avaliar seguramente fornece dados que permitem verificar diretamente o nível de aprendizagem dos alunos e indiretamente determinar a qualidade do processo de ensino.

Assim, o professor, com o seu eficiente procedimento avaliativo, pode obter informações valiosas sobre seu próprio trabalho. Conforme reforça Haydt (1997, p. 293).

Nesse sentido a avaliação tem uma função de retroalimentação dos procedimentos de ensino (feedback) porque fornece dados ao professor para repensar e replanejar sua atuação didática, visando aperfeiçoá-la para que seus alunos obtenham mais êxito na aprendizagem.

O professor, uma vez tendo nas mãos o conjunto de dados construídos nos resultados da avaliação, deve realizar processo de melhoramento na qualidade de seu ensino, procurando realizar trabalho de revisão dos métodos, dos procedimentos e das técnicas utilizados, procurando rever as necessidades específicas de cada série, de cada turma ou de cada aluno, se for o caso.

Considerar o nível de desenvolvimento individual é imprescindível para o avaliador, pois, assim, ele favorece o crescimento pessoal do educando a partir de estímulos ao seu aprendizado.

3.6.3 FAVORECER O DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL

Segundo o pensamento de Sousa (1995, p. 37), “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”.

Nessa perspectiva, o trabalho avaliativo deve ser realizado como força de aprendizagem já nas séries iniciais para que se proporcione, ao aluno, um momento em que ele possa parar, refletir, concluir e continuar o trabalho em busca do conhecimento, para que ele tenha vontade de buscar esse conhecimento, proporcionando o seu próprio progresso.

Essa terceira função vem chamar a atenção para uma contradição no processo de ensino-aprendizagem. Essa contradição acontece quando se afirma que o educando é o sujeito e não o objeto da ação educativa. Como o aluno pode ser o sujeito do processo ensino-aprendizagem se ele próprio não participa do processo de sua avaliação? Como ele pode ser sujeito se ninguém investiga se ele está satisfeito com o processo de avaliação a que está sendo submetido? Como ele pode ser sujeito se ele apenas recebe, direta ou indiretamente, o resultado de sua vitória ou fracasso?

Seguramente, qualquer aluno bem orientado, aluno que tem “permissão” para falar, para dar sua opinião é capaz de dizer quais são seus pontos fortes, quais as suas dificuldades, o que aprendeu, porque não aprendeu, e em que aspectos ele precisa melhorar. Nesse momento entra em cena a prática da auto-avaliação. Essa função possibilita que o professor crie condições para que o aluno tenha participação mais ampla e ativa no processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, o aluno pode ter oportunidade de analisar seu próprio progresso nos estudos, despertando a consciência de seus próprios avanços, de suas limitações e a de suas dificuldades para conduzir o trabalho.

Dessa maneira, afirmamos que a avaliação pode também ajudar a ação discente, uma vez que proporciona ao aluno o conhecimento de informações sobre seu próprio progresso na aprendizagem, fazendo-o conhecer as evidências de seus avanços, e também das suas dificuldades, para poder superá-las.

É preciso destacar que fornecendo dados para o replanejamento da prática docente e, principalmente, orientando o estudo contínuo e sistemático do aluno, a avaliação assume dimensão orientadora da aprendizagem e favorece o desenvolvimento individual do aluno.

Nessa perspectiva, as funções da avaliação (diagnosticar, retroinformar e favorecer o desenvolvimento individual), de acordo com Sousa (1995, p. 37), assumem as seguintes características específicas:

- A avaliação tem característica de facilitadora do processo de autoconhecimento do aluno;

- A avaliação, com função diagnóstica, visa à caracterização do aluno ou do grupo de alunos, quanto a presença ou ausência de habilidades, capacidades e interesses, possibilitando identificar pontos a que seja necessário dar mais atenção e proporcionar experiências adequadas ao seu nível de desenvolvimento;
- A avaliação é atividade que informa tanto durante (função formativa) o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem quanto ao final deste (função somativa);

Com relação à função formativa e somativa da avaliação, elas representam a 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;

Como fechamento desta parte, chamamos atenção para mais uma consideração que devemos abordar nesta pesquisa. Esta consideração se fundamenta no fato de que a avaliação apresenta uma função chamada “somativa”. Essa função apresenta um certo grau de polêmica e tem causado infinidade de discussões que alimentam a literatura pedagógica.

De acordo com Haydt (1997, p. 293), o objetivo da avaliação somativa é promover os alunos. Assim,

[...] em sistema escolar seriado, o aluno é promovido de série para outra e de um grau ou curso para outro, de acordo com o aproveitamento e o nível de adiantamento alcançado nos componentes estudados. Quando a avaliação é utilizada com o propósito de atribuir ao aluno uma nota ou conceito final para fins de promoção, ela é denominada *avaliação somativa*. Esse tipo de avaliação tem função classificatória, pois consiste em classificar os resultados obtidos pelos alunos ao final de um semestre, ano ou curso, tendo por base os níveis de aproveitamento preestabelecidos.

Haydt destaca ainda que a avaliação somativa está pautada em processo de comparação, uma vez que o aluno é classificado levando em consideração o nível de aproveitamento e rendimento atingido em comparação com o restante da turma.

Essa postura comparativa e classificatória é própria dos pressupostos que norteiam o modelo tradicional de ensino, mas esse quadro está mudando, a avaliação, aos poucos, vem perdendo o seu caráter seletivo e competitivo e ganhando aspectos de orientação e cooperação.

Essa mudança, extremamente necessária, faz-se em função dos novos princípios pedagógicos, das novas concepções educativas e das mudanças ocorridas nas escolas que eliminam as comparações entre alunos e buscam realizar avaliação planejada, objetivada, principalmente que possa favorecer o desenvolvimento intelectual do aluno.

No contexto da discussão sobre avaliação não se pode deixar de mencionar também aspectos relacionados à formação docente, porque consideramos que esse processo é definidor da trajetória profissional dos professores.

3.7 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DOCENTE

Nesta parte, procuramos fazer a interface entre o processo de formação de professores e as práticas pedagógicas voltadas especificamente para a avaliação da aprendizagem.

Diante dos estudos bibliográficos sobre o tema, não desmerecendo outras áreas do conhecimento pedagógico, defendemos que a avaliação da aprendizagem seja trabalhada com mais intensidade, com mais qualidade nos cursos formação continuada de professores, de forma que essa formação possa atender às demandas dos professores e da escola na formação em serviço e nas universidades, nos cursos de graduação e pós-graduação, principalmente daqueles que formam professores. Assim, destacamos enfaticamente, a relevância da avaliação da aprendizagem como prática pedagógica que também precisa ser objeto de reflexão e de ação em busca de novos paradigmas, representando, assim, olhar diferenciado pelos cursos que formam professores.

É comum encontrar na literatura sobre formação de professores (PERRENOUD, 1993; PIMENTA, 2002; TARDIF, 2002; SCHÖN, 1983), referências ao fato de que a formação inicial não é bastante para abarcar a complexidade da ação docente e muitas vezes não coloca situações práticas que o professor pode se deparar na realidade do cotidiano escolar em que vai atuar. Com relação a essa preocupação, Perrenoud (1993, p. 19) ressalta que:

Admitiremos que, por si só, a formação inicial não pode transformar a globalidade da profissão docente, eliminar as dificuldades da sala de aula e do estabelecimento de ensino, inverter os mecanismos geradores de desigualdades ou neutralizar as lógicas habituais de ação dos alunos, dos colegas, dos pais e da administração.

Perrenoud faz essas considerações sobre a formação inicial e suas limitações e Pimenta (2002) amplia essa discussão, destacando que em função dessas limitações, a formação continuada ganhou maior importância nos últimos anos, principalmente os processos de formação continuada que desenvolvem interação entre as universidades e as escolas (formação em serviço), que tentam compreender os conflitos e os dilemas da prática docente.

Assim, segundo Pimenta (2002, p. 21):

Nesse contexto, no que se refere aos professores, ganhou força a formação contínua na escola, uma vez que aí se explicitam as demandas da prática, as necessidades dos professores para fazerem frente aos conflitos e dilemas de sua atividade de ensinar. Portanto, a formação contínua não se reduz a treinamentos ou capacitação e ultrapassa a compreensão que se tinha de educação permanente. A partir da valorização da pesquisa e da prática no processo de formação de professores, propõe-se que esta se configure como um projeto de formação inicial e contínua articulados entre as instâncias formadoras (universidade e escolas)

Ainda sobre esse enfoque de formação de professores, Tardif (2002) apresenta crítica, destacando dois pontos fundamentais: os cursos de formação de professores abordam teorias que não se relacionam com a realidade cotidiana docente e essas teorias são professadas, muitas vezes, por pessoas que não convivem diretamente com a realidade escolar.

Nessa perspectiva, o pensamento de Tardif (2002, p. 125) converge para as seguintes considerações:

É estranho que a formação de professores tenha sido e ainda seja bastante dominada por conteúdos e lógicas disciplinares e não profissionais. Na formação

de professores, ensinam-se teorias sociológicas, docimológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas, etc, que foram concebidas, a maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor. Além do mais, essas teorias são muitas vezes professadas por professores que nunca colocaram os pés numa escola ou, o que é ainda pior, que não demonstram interesse pelas realidades escolares e pedagógicas, as quais consideram demasiado triviais ou demasiado técnicas.

Não se trata, exatamente, de condenar a formação inicial, ou muito menos de querer duvidar da sua importância, do seu valor no processo de formação docente, mas de demonstrar que é preocupante o fato de muitos professores pensarem que a formação inicial é suficiente para responder a todas as situações inusitadas decorrentes da ação docente.

Nessa perspectiva, se é verdadeiro o fato de que a formação inicial não pode dar conta sozinha de todo o trabalho de formar os professores, como estabelece as teorias da racionalidade técnica, não podemos negar o fato de que ela ocupa lugar importante no conjunto do processo total dessa formação, levando em consideração os preceitos da racionalidade prática.

Trazendo essa discussão para o campo específico da avaliação da aprendizagem, defendemos o fato de que os cursos de formação de professores devam apresentar uma importância maior para formação do professor-avaliador.

Assim, compreendemos que a formação inicial não está sendo suficiente para abarcar a complexidade da ação docente, não está sendo suficiente, também, e mais gravemente, para realizar prática avaliativa sistematizada, metodológica, teoricamente fundamentada. A formação inicial não é suficiente para abarcar toda a complexidade que envolve o ato de avaliar.

Assim, segundo o pensamento de Melchior (2003, p. 34),

[...] a avaliação necessita estar vinculada com o campo didático, de modo a integrar o acompanhamento ao aluno com as abordagens metodológicas, com os saberes e competências a desenvolver e com as etapas do desenvolvimento do aluno. Para realizá-la integrada ao processo, os professores têm, sem dúvida, grandes dificuldades, especialmente, no ensino por disciplina, pois os mesmos receberam uma formação centrada em uma disciplina, sem se preocuparem, durante sua formação, com o estudo da avaliação escolar.

Diante dessas considerações, destacamos a necessidade de maiores e mais aprofundadas discussões sobre a temática da avaliação da aprendizagem na formação inicial e na formação continuada de professores.

É claro que não somos ingênuos para acreditar que somente essa ação vai apresentar um efeito milagroso, resolvendo todas as incoerências da prática avaliativa, mas, seguramente, a partir do investimento nessa formação, começamos a vislumbrar processo de formação de professores em que a avaliação da aprendizagem seja estudada com mais afinco e que isso leve ao melhoramento das práticas pedagógicas avaliativas.

Para Schön (1983), os cursos de formação de professores trabalham, desde a década de 1990, na perspectiva de formar profissionais reflexivos, capazes de refletir na ação e sobre a ação. Com relação ao pensamento desse pesquisador norte-americano, Pimenta (2002, p.20) afirma que:

[...] encontramos em Schön uma forte valorização da prática na formação dos profissionais; mas uma prática refletida, que lhes possibilite responder às situações novas, nas situações de incerteza e indefinição. Portanto, os currículos de formação de profissionais deveriam propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir. Para isso, tomar a prática existente (de outros profissionais e dos próprios professores) é um bom caminho a ser percorrido desde o início da formação, e não apenas ao final, como tem ocorrido com o estágio.

Ampliando essa visão, a ação reflexiva deve incluir, necessariamente, a avaliação da aprendizagem, porque ela é parte consubstancial da formação do professor. Assim, defendemos, também, reflexão na e sobre a ação avaliativa da aprendizagem.

Nessa perspectiva, o processo reflexivo possibilita ao professor utilizar uma nova metodologia, realizar um trabalho voltado para o desenvolvimento de novos instrumentos avaliativos, pois dessa forma, a reflexão provoca mudança na prática pedagógica, conforme ressalta Melchior (2003, p. 12).

Desta forma se faz necessário não só uma adequação dos cursos de formação à nova realidade, mas a promoção de cursos, encontros, seminários, reuniões de estudos, nas próprias escolas, para os professores que estão atuando e que foram preparados em outro contexto.

Ressaltamos a necessidade de se pensar essas questões referentes à formação e à reflexão de maneira coletiva. A reflexão poderia compreender dimensão individual, mas as ações, as transformações, necessariamente, teriam que acontecer no conjunto escolar e, segundo Melchior (2003, p.15), “a avaliação faz parte de um todo, não é possível mudar apenas uma parte;

fazendo isso se pode criar um monstro e os problemas se tornariam mais diversificados e resistentes. É necessário fazer as mudanças, envolvendo o todo e de forma integrada”.

Assim, defendemos a criação de um movimento que possa redimensionar os estudos sobre avaliação da aprendizagem e, sobretudo, sobre as práticas pedagógicas avaliativas. Esse movimento passa necessariamente pelos cursos de formação inicial, pelos cursos de formação continuada e pela formação em serviço, passa também pelo interior das próprias escolas e das concepções que regulam o seu projeto pedagógico.

Destacamos o fato de que esse movimento de ruptura de paradigmas no campo avaliativo, mesmo estando condicionado, sem dúvida, ao trabalho de formação inicial e de formação continuada, sofrerá transformação, de fato, quando o professor e a escola romperem com as concepções que construíram sobre avaliação e que foram construídas ao longo da história escolar. É bem verdade que os modelos avaliativos tradicionais estão incorporados à prática pedagógica do professor, entretanto é possível modificar essa prática a partir desse movimento.

Os cursos de formação de professores podem oferecer condições para que a escola e os professores mudem esse processo, entretanto destacamos que as mudanças podem não ocorrer se o professor não tiver vontade de mudar. É preciso que as mudanças sejam também e principalmente, processo que parte dos motivos dos professores, de sua vontade em modificar sua prática avaliativa.

Precisamos deixar claro que não pretendemos questionar a necessidade de existir um processo avaliativo para se analisar as relações de ensino-aprendizagem na sala de aula. O que pretendemos, com essas considerações, é propor uma reflexão sobre as práticas pedagógicas avaliativas para que possamos desenvolver um movimento de renovação, para que comecemos a pensar em novos paradigmas de avaliação que ofereçam mais autonomia para o professor planejar a avaliação.

3.7.1 AMARRAS DO PROCESSO AVALIATIVO

Destacamos também como ponto que merece atenção especial, a autonomia do professor em relação à avaliação da aprendizagem.

É certo que o professor, em muitos casos, vê-se preso às amarras do programa do regimento interno ou do projeto pedagógico da escola. Esses documentos regulamentam o sistema avaliativo, estabelecendo previamente o que pode ou não corresponder ao sistema avaliativo que o professor quer trabalhar com seus alunos. Com relação a esse aspecto, destacamos ainda que existem amarras que demandam muito tempo para serem desatadas: as amarras da tradição, a cultura secular incorporada às práticas pedagógicas de avaliação da aprendizagem. Essa cultura é tão poderosa que pode desconsiderar orientações atuais, flexíveis, abertas sobre práticas avaliativas que estão presentes no projeto pedagógico e nos regimentos internos das Instituições escolares, dificultando, dessa forma, a consolidação de prática mais emancipatória de avaliar.

Para ilustrar o comentário acima, podemos apresentar, como exemplo, a Organização Didática do Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí (2005, p.6), local de realização desta pesquisa.

Art. 25 – A avaliação da aprendizagem deve ser desenvolvida de modo que possibilite ao discente, o hábito da pesquisa, atitude reflexiva, estímulo à criatividade e ao autodesenvolvimento.

§ 1º - A avaliação da aprendizagem deve ser realizada mediante os seguintes instrumentos e técnicas: provas escritas, provas orais, trabalhos individuais e/ou em grupos, projetos orientados, experimentações, entrevistas, seminários, relatórios, monografias, dentre outros.

Percebemos claramente que não há amarras regimentais quanto ao sistema de avaliação apresentado pela Organização Didática do Cefet-PI, embora existam recomendações sobre “provas”. Vale ressaltar que a prova é apenas um instrumento e, como tal, tem seu valor no processo de avaliação da aprendizagem. O que não podemos conceber é que esse instrumento seja utilizado como único, supremo, exclusivo, majoritário na prática dos professores e que sirva apenas como aferição de conhecimentos adquiridos pelo aluno.

Nesse documento, parágrafo 1º, do artigo 25, no seu final, aparece a expressão “dentre outros”. Desse modo, as amarras deveriam desaparecer também na prática avaliativa dos professores. No artigo 25, a avaliação é definida como “estímulo à criatividade ao desenvolvimento” do aluno, o que reforça o que foi previsto no artigo 36 da LDB n.º 9.394/96 (CARNEIRO, 1998, p. 99).

Art. 36 – O currículo do ensino médio observará o dispositivo na seção I deste capítulo e as seguintes diretrizes:

I – [...];

II – Adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes.

Diante dessas considerações, percebemos que as amarras que prendem o professor a métodos avaliativos tradicionais são muito mais reflexos de cultura conservadora do que amarras legais, uma vez que a própria lei orienta para que os professores façam avaliação que estimule a iniciativa dos estudantes.

Com relação ao artigo 36 (inc. II) da LDB n.º 9.394/96, que trata da avaliação como estímulo à iniciativa dos alunos, Carneiro (1998, p. 101) comenta situação pertinente, dizendo que:

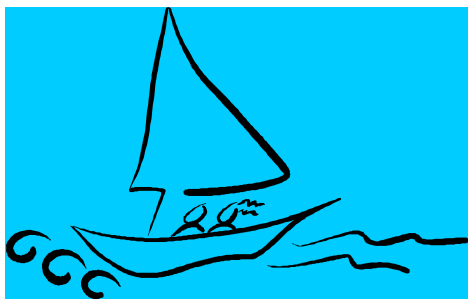
O inciso II destaca a necessidade de o currículo ser trabalhado com metodologias de ensino e de avaliação que incentivem a criatividade dos alunos. Esta é uma questão crucial da educação básica brasileira. Como tornar criativo o aluno que frequenta uma escola inteiramente pautada por processos de ensino que favorecem a mera repetição? Como estimular a iniciativa dos alunos do ensino médio, quando eles são “treinados”, mediante aulas essencialmente expositivas, para repassar nos exames o que foi exposto nas aulas? Mas é importante que a lei destaque a criatividade como diretriz de formação curricular, ao menos enquanto reação à pedagogia do clone.

Novamente, a situação da avaliação da aprendizagem recai sobre as práticas pedagógicas da escola como um todo. Assim, em caráter de considerações finais, reforçamos a idéia de que a avaliação da aprendizagem não pode ser deixada de lado, não pode ser menosprezada; muito pelo contrário, deve ser considerada como elemento fundamental em qualquer planejamento pedagógico, deve ser uma preocupação crucial como prática pedagógica complexa e, fundamentalmente, a avaliação deve ser colocada como conteúdo curricular dos cursos de formação inicial e de formação continuada de professores como objeto de reflexão em busca de ação transformadora e geradora de novos paradigmas.

Nessa perspectiva, Silva (2004) apresenta preocupação em colocar a avaliação da aprendizagem como fator importante no planejamento docente. Deixa claro que somente mudando a forma da avaliar não estarão resolvidos os problemas educacionais. Ele acrescenta que é preciso ter em mente a idéia de que as mudanças na educação devem acontecer levando-se em conta, dentre outros fatores, situações mais amplas que envolvem reflexões sobre a formação inicial e continuada dos docentes e as condições sociais, econômicas e de trabalho dos professores.

Após realização da fundamentação teórica sobre avaliação da aprendizagem, realizada com o intuito de resgatar o conceito de avaliação e as implicações políticos e sociais da evolução desse conceito, assim como de compreender as situações de complexidades, de incoerências e as inquietações que nos levaram a realizar esta pesquisa, apresentamos o perfil dos atores colaboradores a partir de suas narrativas de histórias de vida.

4 HISTÓRIA DE VIDA E PERFIL DOS COLABORADORES



O RIO

*Meu rio Parnaíba feito lembrança
Não corre mais entre barrancos.
É um fio na memória um rio esgotado
No recreio de muitas manhãs,
Rio risco rio tatuado
Na deriva de um dia perene.
Meu rio turvo se depositando
Num claro engano que não se renova,
E descendo suas águas pelo nunca mais
De outras infâncias ensolaradas.
Meu rio largo de água doce de brejo
Jaz o seu curso entre coroas e canaranas,
E de outros meninos consumidos
No sol de suas águas
Num delta escuro dividido
Rola o dia perene.*

(H. Dobal)

A todo instante estamos narrando algum fato, contando algum acontecimento, relatando sobre situações que são interessantes para nós e que podem parecer interessantes para os outros. Por que não contar a própria história de vida? Ela pode apresentar fatos bastante interessantes. Fator importante no ato de contar a história da própria vida reside no fato de que o contador estará colocando nela toda a sua subjetividade, seu modo particular de encarar a vida e os acontecimentos sociais, econômicos ou políticos que de forma direta ou indiretamente tiveram alguma influência na sua trajetória de vida.

Goodson (2002, p.71) nos diz sobre a sua concepção de história de vida, sobre a importância da história de vida nas pesquisas e sobre o entrelaçamento que há entre o ser “eu” e o ser “professor”, quando comenta que:

Ouvir a vós do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, “a vida”, é de grande interesse quando os professores falam do seu trabalho. E, a um nível de senso comum, não considero este facto surpreendente. O que considero surpreendente, se não francamente injusto, é que durante tanto tempo os investigadores tenham considerado as narrativas dos professores como dados irrelevantes. As experiências de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso *eu*. De acordo com o ‘quanto’ investimos o nosso ‘eu’ no nosso ensino, na nossa experiência e no nosso ambiente sociocultural, assim concebemos a nossa prática.

Precisamos destacar que as histórias de vida apresentadas neste trabalho são fruto de momentos espontâneos em que os colaboradores externaram suas subjetividades através do relato escrito de suas vidas. Também levamos em consideração, na feitura desse capítulo, outros aspectos como as impressões pessoais que tivemos sobre os colaboradores, o conhecimento que temos deles como colegas de trabalho, observações e conversas informais, e comentários apresentados por eles nos encontros de estudo.

Os colaboradores tiveram toda a liberdade para relatarem aquilo que eles acharam mais conveniente ao trabalho. Alguns, em função dessa liberdade ou mesmo em função do receio de mostrar suas personalidades, apresentaram-se de forma muito sintética e economizaram situações; outros, mostraram-se mais espontâneos e externaram momentos mais detalhados do ser indivíduo e do ser professor.

Diante disso, sem mais considerações, procedemos às narrativas de vida dos colaboradores.

4.1 A HISTÓRIA DE PITÁGORAS

Esse professor, que assume a coordenação de Matemática, sem dúvida, tem suas qualidades de competência, profissionalismo, assiduidade, empenho, dentre outras. É tido como professor de bom relacionamento com os colegas e com os alunos. Embora prestes a se aposentar, tem demonstrado muita dedicação, muito vigor e muita capacidade de trabalho.

Vamos à história de vida de Pitágoras por ele mesmo:

Fiz curso de matemática na Universidade Federal do Piauí. A princípio, o meu objetivo não era ser professor. Eu queria aprender matemática, porque eu sempre fui um aluno ruim nessa matéria. Então, eu queria aprender matemática, toda a matemática do ginásio e do 2º grau, mas, ao começar o curso, percebi que na universidade não se aprende essa matemática, o que se aprende é uma matemática elevada, uma matemática que não se estuda no 2º grau, mas tudo bem, eu já estava fazendo o curso, decidi ir até o final. O fato de ser professor aconteceu de repente, criei gosto pela matemática e quando reparei estava dando aula. Iniciei minha vida de professor, em 1975, como professor de matemática no ensino fundamental de 5ª à 8ª série em uma escola pública do estado onde trabalhei até aproximadamente 1978; de 1978 a 1980 trabalhei no ensino supletivo e a partir de 1980, trabalho no Cefet-PI em regime de dedicação exclusiva. Como professor da escola pública no ensino fundamental, sempre trabalhei com turmas geralmente grandes, de cinquenta e sessenta alunos e assumia oito turmas. Isso me incomodava. Ter que trabalhar em tantas turmas e com tantos alunos em cada turma era muito complicado, principalmente trabalhando com matemática. E trabalhava com aulas expositivas, mas havia a hora das teorias, a hora da resolução e comentários dos exercícios trabalhados em grupo. Esse trabalho que eu fazia com grupos de alunos, para que eles fizessem realmente os exercícios, um ajudando o outro, foi difícil de realizar nos primeiros meses, pois os alunos geralmente não se comportavam com a gente desejava; eles não estavam acostumados com esse tipo de trabalho, só esperavam que o professor resolvesse as questões para eles; não era possível diagnosticar o desempenho dos objetivos programados; não era possível saber se os objetivos foram atingidos ou não. Mais tarde, quando já podíamos identificar aqueles alunos

que tinham um bom desempenho, os trabalhos em grupo se tornavam mais interessantes, porque podíamos contar com a ajuda desses alunos de destaque, que eram distribuídos nos diversos grupos, como monitores. No ensino supletivo, trabalhei em duas modalidades de ensino: primeiramente, trabalhei no ensino individualizado através de módulos. Nesse tipo de ensino, a frequência não era obrigatória. Havia a sala dos professores orientadores que faziam plantão para tirar as dúvidas dos alunos e havia também uma sala com outros professores que realizavam as provas. Os professores orientadores faziam um diagnóstico para saber se os alunos deviam ou não ser encaminhados para realizar as provas. Esse tipo de trabalho que realizava esse ensino individualizado atendendo o ritmo de aprendizagem de cada aluno acontecia no Colégio Artur Furtado. O interessante é que a gente só encaminhava o aluno para fazer as avaliações quando tínhamos certeza de que ele seria aprovado naquele módulo. Os módulos eram elaborados em Santa Catarina. Depois participei da elaboração dos módulos com uma equipe de professores do ensino supletivo. Para isso, fiz um curso de elaboração de módulos. Gostei muito dessa modalidade de ensino, porque podíamos diagnosticar onde cada aluno não sabia o conteúdo e ensinar os conteúdos de acordo como o ritmo de cada aluno. Trabalhei também no ensino supletivo noturno e no ensino regular com frequência obrigatória e presencial em sala de aula normal. No Cefet-PI, trabalhei no “Pró-técnico”, curso preparatório que o próprio Cefet-PI realizava para preparar os alunos que desejavam fazer os exames classificatórios para ingresso nos cursos técnicos que o Cefet-PI oferecia. O pró-técnico oferecia aulas de português e de matemática. Depois, em todos esses anos, tenho trabalhado com turmas normais de ensino técnico e de ensino médio. Neste ano de 2006, continuo sendo coordenador, cargo que assumo há alguns anos, e continuo também sendo professor. Aqui, no Cefet-PI, o coordenador também dá aula. Trabalho normalmente com aulas expositivas aplicando teoria e resolução de questões dos exercícios do livro didático. Costumo, de vez em quando, chamar o aluno para resolver problema no quadro. Tenho uma turma problemática, pois 90% dos alunos são repentes e há também a dificuldade em enfrentar a indisciplina e o número de falta de certos alunos. Eles faltam muito, não fazem os exercícios e geralmente não participam das aulas; tenho que chamar atenção o tempo todo, porque eles ficam querendo conversar a aula inteira. Tudo isso faz parte dessa vida de professor que a agente tem, mas já estamos acostumados com esses problemas.

O colaborador Pitágoras, prestes a se aposentar, na condição de coordenador da área de matemática há alguns anos, procura manter uma relação muito saudável com todos, sempre tentando resolver os problemas da forma mais justa possível.

Pitágoras é graduado em Matemática pela Universidade Federal do Piauí com Especialização em Elaboração de Projetos. Não pretendia ser professor, queria apenas entender a Matemática porque sempre teve dificuldade nessa matéria, mas com o tempo, tornou-se professor e exerce esse ofício há mais de trinta anos. Pitágoras, embora demonstrando na sua história de vida que é professor tradicional, que trabalha com aulas expositivas e resolução de exercícios do livro didático, revelou-nos, contraditoriamente, em conversa informal, que sempre que pode, tenta mostrar, aos alunos, Matemática mais humana, mais associada ao cotidiano deles, buscando sempre relacionar a Matemática às situações reais de vida dos alunos.

Constatamos que Pitágoras ainda tem postura quantitativa em relação ao ato avaliativo no momento em que utiliza a prova com simples objetivo de dar nota. Ele relata que prefere utilizar dois tipos de avaliação: primeiramente, ele provoca debate com os alunos, tentando, em conjunto, descobrir aplicabilidades práticas para aquele conteúdo que está sendo trabalhado naquele momento; em segundo lugar, ele realiza prova e argumenta que é preciso dar nota aos alunos em função do cumprimento formal do sistema de notas que a escola trabalha, mas diz que o professor tem autonomia para escolher a metodologia avaliativa que achar mais interessante, desde que essa metodologia se transforme em nota para o controle acadêmico. Nesse momento avaliativo, ele leva em conta também aspectos como assiduidade, pontualidade, interesse, participação, realização de tarefas e atribui ponto qualitativo aos alunos.

Fato interessante que o nosso colaborador realiza com os seus alunos é a discussão das provas para que todos percebam onde erraram, percebam o porquê do erro e possam fazer do erro um método de aprendizagem, porém Pitágoras, em um momento de desilusão, revela que os alunos não se interessam muito por essa revisão da prova; o professor comenta que eles acham perda de tempo; para eles, o que passou não interessa mais.

Ponto que chama atenção na postura do colaborador Pitágoras é o fato de que ele está sempre comentando sobre a pouca realização, por parte do Cefet-PI, de cursos de formação continuada em avaliação da aprendizagem. Ele argumenta que desde a época em que ingressou nessa instituição, o progresso foi muito pequeno nesse aspecto.

4.2 A HISTÓRIA DE SACRO BOSCO

Vejamos agora a história do colaborador Sacro Bosco que, assim como Pitágoras, trabalha com os números. Sacro Bosco, pelo que percebemos no seu comportamento nos momentos de descanso na sala dos professores tem preferência por outras leituras que vão além dos números, das funções, das matrizes e derivadas, pois esse colaborador está sempre lendo livros de filosofia, de história e de outras áreas do saber.

Vamos conhecer um pouco da história de vida e o perfil desse, literalmente, gigante da Matemática que gosta de ler filosofia.

Eu, “Sacro Bosco”, nasci em David Caldas, município de União – Piauí, em 19 de fevereiro de 1959. Permaneci por lá até 1969, vindo para Teresina, mais precisamente para o bairro Buenos Aires. Aos doze anos de idade (praticamente analfabeto), inicio os estudos no início de 1970. Confesso que a minha formação acadêmica foi bastante acidentada. Por motivo de atraso nos estudos, tive de me submeter aos exames do supletivo de 1º e 2º graus. Paralelo a isso, fiz o curso de Edificações na Escola Técnica Federal do Piauí, tendo como causa primeira o gosto pela matemática. Ingressei na Universidade Federal do Piauí, em 1983, cursando a Licenciatura em Ciências com habilitação em Matemática e finalizando o curso em 1988. No final dos dois últimos semestres, ingressei na rede particular de ensino, permanecendo pouco tempo. Ao término do curso, ingressei na rede estadual e municipal e no ano de 1993, ingressei na rede federal (Cefet-PI). Considero-me um professor tradicional e por que não conservador. Tenho dificuldades imensas de avaliar e tenho muitas deficiências didáticas. Considero que a minha maior deficiência está na capacidade de motivar meus alunos, de despertar nos meus alunos o gosto pela matemática. Há também um grande descompasso entre ação e formação continuada do professor. O professor não tem incentivos para participar de congressos, palestras, intercâmbio cultural, etc. Finalizando, vejo que é muito difícil ser profissional em educação.

O colaborador Sacro Bosco é um professor de matemática graduado pela Universidade Federal do Piauí, é conhecido por um professor rigoroso na sala de aula, mas apresenta uma característica interessante: estar sempre incentivando os alunos aos estudos, ao progresso, ao

desenvolvimento intelectual. A postura rigorosa que esse colaborador apresenta em sala de aula, segundo ele, é apenas uma defesa. Agindo assim, intimida os alunos em relação a possíveis comportamentos mais exaltados. Ele explica que é muito carente de conhecimentos pedagógicos. Para ele, esses conhecimentos é que lhe dariam as habilidades didáticas para lidar de forma branda com os seus alunos.

Em discussões no grupo de estudos, Sacro Bosco, mostrando um pouco de descontentamento em relação a sua instituição de trabalho, comenta que se tivesse a oportunidade de participar de cursos de formação continuada, talvez, tornar-se-ia um professor mais flexível porque ele teria outros conhecimentos pedagógicos mais específicos (e não somente aqueles conhecimentos práticos) que o ajudariam a contornar as situações cotidianas da sala de aula.

Sacro Bosco confessa que o seu principal problema é conquistar os alunos para que eles gostem da Matemática. Afirma também mesmo que sendo professor há doze anos ainda não achou uma maneira de tornar a Matemática mais agradável.

Pelo menos em relação à avaliação da aprendizagem, esta pesquisa (nos encontros de estudo e nas sessões reflexivas), segundo colaborador Sacro Bosco, mostrou caminhos que ele pretende seguir rumo ao redimensionamento da prática avaliativa.

Sacro Bosco costuma realizar provas escritas com os seus alunos para atender o seu lado de professor conservador, e admite que a prova, negativamente, não permite observar aspectos qualitativos e a condição emocional dos alunos; a prova não estabelece um caráter mais subjetivo na relação entre professor e aluno. Mesmo sendo professor de Matemática, Sacro Bosco costuma utilizar, também, a metodologia do seminário com os seus alunos para despertar o gosto pela Matemática enquanto teoria, enquanto discurso, tentando mostrar o conhecimento matemático associado ao cotidiano dos alunos, associado à filosofia, à economia, à política, ao mundo onde o indivíduo precisa se mostrar como dominador e não como dominado.

O colaborador Sacro Bosco realiza, assim como o colaborador Pitágoras, um trabalho de utilização da prova (discutindo os acertos e os erros dos alunos) como processo didático porque, segundo ele, esse tipo de trabalho faz parte da aprendizagem. Os alunos aprendem muito com a revisão dos erros.

Foi possível perceber na sua postura, aquela vontade de participar de uma situação nova, de um momento de discussão sobre situações que ele estava vivenciando todos os dias como professor e não encontrava alguém para conversar sobre elas, não encontrava alguém que durante

conversa o estimulasse a perguntar se tudo aquilo só acontecia com ele. As nossas discussões proporcionaram a ele um encontro com outros professores que vivenciavam situações parecidas com as que ele vivenciava. Ele se sentiu livre para expor os seus problemas e tentar encontrar respostas. Sacro Bosco, seguramente, depois deste trabalho de pesquisa colaborativa, sente-se um novo profissional, muito mais leve, muito menos angustiado e lamenta o fato de que outras pesquisas dessa natureza não aconteçam na instituição de ensino que trabalhamos.

4.3 A HISTÓRIA DE ADRIANA CALCANHOTO

A colaboradora, com pseudônimo de cantora, surpreendeu-nos, certa vez, perguntando se não estaríamos chateado com ela pelas colocações fortes que ela fazia no grupo de estudos. Respondemos que a pesquisa não teria sentido se ela não estivesse sendo autêntica, se estivesse falseando as considerações somente para agradar. Vamos conhecer a história de vida dessa professora de Inglês, com pseudônimo de cantora famosa.

Minha vida escolar sempre foi pautada em compromisso e bons profissionais. Desde cedo, aprendi que aprender era o único futuro viável; para isso, contei com a ajuda de excelentes professores que exigiam de mim e me cobraram responsabilidade. Estudei a maior parte da minha vida em escola pública e apenas os três últimos anos (atual ensino médio), cursei em escola particular. Durante toda a minha vida escolar fui “submetida” à tão falada educação tradicional, criticada por muitos, mas que para mim só rendeu bons frutos. Com relação a minha vida profissional, comecei a dar aulas em 1994 numa pequena escola de inglês e, logo após me graduar, comecei a trabalhar em uma escola de idiomas de grande porte e, logo em seguida, passei a ministrar aulas a nível superior, o que continuo fazendo até hoje. No momento, além do nível superior, dou aulas no ensino médio, experiência que me realiza que eu adoro. Parece-me que os alunos de ensino médio se “comportam” melhor do que os alunos universitários. Acredito até que são mais humanos. Fundamento minha prática profissional em um estilo pedagógico criado por mim, que eu acho que funciona, e em práticas pedagógicas de professores que tive e que me marcaram intensamente e que continuo a admirar até hoje. Profissionais que me serviram e que servem de exemplo.

Adriana Calcanhoto é professora das turmas de 3^a série do Ensino Médio do Cefet-PI e trabalha também com o nível superior na Universidade Estadual do Piauí. Ela conta com experiência de doze anos de sala de aula, porém, no Cefet-PI, tem apenas um ano de docência. Com apenas esse ano de trabalho na comunidade cefetiana, com o seu jeito natural, brincalhão e, principalmente, sincero de ser, já conquistou todos os alunos e já fez muitas amizades. Não negamos que a professora Adriana Calcanhoto tem gênio forte; é muito mais de fazer do que de falar; é muito mais de trabalhar do que de confabular; incentiva muito mais do que reclama.

Adriana Calcanhoto costuma dizer que segue, no seu cotidiano de professora, corrente pedagógica própria, criada por ela mesma, baseada em reflexos que seus antigos professores (faz questão de destacar que embora professores de corrente tradicional foram muito importantes na vida dela) deixaram na sua postura de ser social e de professora. Afirma que essa corrente que ela segue, talvez não tenha fundamentação teórica, talvez não esteja em nenhum livro, mas é fruto da maturidade dela, do fazer pedagógico que ela desenvolveu durante sua experiência de professora. Ela relata que, com o tempo, o professor vai aprendendo um jeito todo particular de ser professor, vai testando metodologias de ensino e vai percebendo a melhor aceitação do aluno por uma ou outra metodologia e, assim, vai construindo o seu fazer pedagógico. Adverte que o ponto principal da sua corrente pedagógica é o trabalho com textos atuais que tragam conhecimentos variados aos alunos. Esses conhecimentos não precisam ser especificamente da disciplina de Inglês, mas conhecimentos gerais, que ajudem a desenvolver a consciência crítica do aluno diante das situações da vida. Assim, o trabalho que a professora Adriana Calcanhoto desenvolve é, fundamentalmente, um trabalho de interpretação de textos onde se valoriza, não só a questão da tradução em si, do aprender uma outra língua, mas a questão da discussão dos temas relevantes que o texto pode proporcionar ao desenvolvimento intelectual do aluno.

No que diz respeito especificamente à avaliação da aprendizagem, a colaboradora prefere utilizar a prova porque, segundo ela, a prova é mais eficiente para o Ensino Médio, lembrando que os alunos estão mais preocupados com o vestibular, porém Adriana Calcanhoto chama atenção para o fato de que sempre procura fazer provas contextualizadas, utilizando textos atuais, interessantes e que possam servir de ensinamentos não só da Língua Inglesa, mas ensinamentos para a vida social. Ela encara a prova não só como instrumento que vai dar nota ao aluno, que vai só verificar conhecimento, mas como instrumento que vai proporcionar

conhecimento, levando em consideração que a prova é sempre discutida, posteriormente, com os alunos.

Na perspectiva de Adriana Calcanhoto, em qualquer tipo de metodologia de avaliação há pontos positivos e negativos; não há metodologia perfeita, tendo em vista que cada aluno se adequa à certa metodologia de avaliação, prefere determinado tipo a outros, tem mais facilidade de expor o pensamento em determinado tipo de avaliação. Segundo a colaboradora, não é possível existir forma de avaliação em que todos os alunos se encaixem perfeitamente, havendo satisfação geral.

A colaboradora acha esta pesquisa interessante, acha, também, que pouca coisa mudou na avaliação da aprendizagem no decorrer do tempo, porém, enfatiza que muita coisa precisa ser feita, que outras pesquisas devem ser realizadas, para que a forma de avaliar dos docentes rompa paradigmas, procurando quebrar o tradicionalismo arraigado nas práticas e ensaiar novas possibilidades de avaliar.

4.4 A HISTÓRIA DE PARCEIRO

Parceiro é professor jovem, ainda apresenta muita disposição, muita vontade de ser bom professor (como de fato é) e se diz aprendiz eterno do “ser professor”. Ele escolheu esse pseudônimo de Parceiro porque é assim que ele trata, carinhosamente, todos os professores. Muito falador, teve participação marcante durante as discussões no grupo de estudos. Conheceremos agora um pouco mais da sua história de vida.

Comecei cedo meus estudos, aos três anos de idade. Passei boa parte da minha vida escolar em escolas públicas, onde completei o meu ensino fundamental. O ensino médio foi de maneira turbulenta, pois não tinha condições suficientes de pagar meus estudos e com isso procurar uma formação mais rigorosa. Com tudo isso, acabei passando no vestibular pela primeira vez, o que me orgulho até hoje, pois apesar das dificuldades sempre soube que poderia chegar mais longe. Depois de quatro períodos na faculdade, ainda enfrentando problemas, comecei a trabalhar e estudar. O curso foi ficando mais difícil, pois não tinha mais tempo para as disciplinas, mas o que não me saía

da memória é a força com que meus pais me apoiavam, e isso fez com que eu não desistisse do meu objetivo. Trabalho há nove anos, sendo que boa parte desses anos em escolas particulares. Iniciei como professor na Fundação da Vila da Paz; depois, na seqüência, nos colégios: Copérnico, Pedro II, Exemplo, Madre Savina, Dom Bosco, Gradus, Teresina, Correios (cursinho), Roberto Alencar, Sapiens e Cefet-PI. Posso dizer que aprendi muita coisa e continuo aprendendo, buscando aprender, pois a vida se renova em cada pensamento e atitude. Hoje, posso dizer que adquiri um equilíbrio e, graças a Deus, pretendo manter esse raciocínio.

Parceiro tem dez anos de experiência como professor, mas é ainda novato na nossa instituição de ensino, pois apresenta apenas um ano de convívio com a comunidade cefetiana. Parceiro é professor de Química graduado pela Universidade Federal do Piauí e atualmente está fazendo especialização. Atua no Cefet-PI nas turmas de 3^a série do Ensino Médio em função da sua experiência em muitos colégios particulares como professor que prepara para o vestibular.

Aceitou participar desta pesquisa já, também, pensando em construir conhecimentos e experiências para a realização de pesquisas que ele sabe que vai desenvolver na especialização que ora realiza.

O colaborador, durante as discussões no grupo, em nenhum momento se mostrou intimidado pelos anos a mais de experiência que outros colaboradores apresentavam, muito pelo contrário, procurou sempre se destacar nas discussões, mostrando bom embasamento prático e teórico sobre o cotidiano escolar.

Sobre o tema da avaliação da aprendizagem especificamente, mesmo achando que a prova vicia o aluno a estudar somente com o objetivo de respondê-la, Parceiro costuma utilizar a prova com os seus alunos, pois acha que para turmas de 3^a série do Ensino Médio, esse é o melhor instrumento de avaliação a ser utilizado, porém não costuma realizar aquele trabalho de discussão da prova para trabalhar o erro como fonte de aprendizagem porque acha o tempo muito curto para transmitir os conhecimentos necessários para o aluno passar no vestibular. Quando trabalha com outras séries, o colaborador afirma variar o processo avaliativo, de forma que não fique preso à prova como único instrumento avaliativo.

Durante as discussões com o grupo de estudos, Parceiro revela que para minimizar um pouco o caráter objetivo da prova, costuma levar em consideração na composição do processo

avaliativo do aluno, os aspectos relacionados à assiduidade, pontualidade, participação, realização de tarefas e ao interesse do aluno.

4.5 A HISTÓRIA DE ANA TERRA

A colaboradora Ana Terra escolheu esse pseudônimo em função da personagem da literatura gaúcha de Érico Veríssimo. Durante conversa informal com ela, revelou-nos que tem personalidade parecida com a da personagem da literatura: mulher de ação, de opinião formada, de argumentos fortes e não tem medo de ser feliz. Esteve sempre presente nos trabalhos e teve participação marcante nas discussões.

Suas colocações sobre os temas abordados eram sempre seguras e serviram de embasamento para muitas considerações feitas nesta pesquisa.

Conhecemos agora a história de vida dessa professora de Português e de Inglês que tem pseudônimo de personagem da literatura.

Como aluna do ensino fundamental e médio, sempre fui uma estudante aplicada e muitas vezes me destaquei pelas notas que tirava. Estudei sempre em escolas particulares, apesar de não ser de uma família de grandes posses, e a boa base escolar que tive me deu suporte para entrar cedo na Universidade. Escolhi a área de Letras porque sempre tive muita afinidade com o aprendizado de línguas, mas acho que não tinha muita vontade de ser professora, ou melhor, não tinha muita consciência de que queria ser professora. Comecei a trabalhar ainda com dezessete anos, incompletos, assim que passei no vestibular. Por conta de um curso de inglês, no qual sempre fui uma ótima aluna, fui convidada a dar aulas de inglês para crianças de 3ª série. No mesmo ano, comecei a substituir uma professora de 1ª série que entrara de licença gestante e acabei ficando definitivamente com a turma. Assim, comecei minha carreira como professora mais por conta das circunstâncias do que por conta de uma escolha minha, de uma decisão deliberada e consciente por esse caminho. Assumi muito cedo, antes de completar dezoito anos, turmas de 8ª série, já para ensinar Língua Portuguesa. E fui assim, aprendendo a dar aula na prática, no dia a dia, com a experiência. Meus anos de faculdade foram levados assim: aprendendo a teoria e ganhando experiência, aprendendo a ser professora na prática. Nunca tive problemas com o conteúdo, mas como o curso não dava muito (ou nenhum) suporte para a realidade da sala de aula, tinha que buscar ajuda para as dificuldades metodológicas, com planejamento, etc, com uma coordenadora que tinha

sido também minha professora quando eu era pequena. Trabalhei muito tempo no INEC, onde comecei como professora, mais tarde passei no concurso para o Cefet-PI e durante algum tempo trabalhei também no Colégio Diocesano. Tanto o INEC quanto o Diocesano foram escolas onde estudei, e a experiência de ser professora onde fui também aluna foi muito estimulante. Paralelo ao meu trabalho como professora de português, também dei aulas de inglês numa escola de línguas, a Wizard, e para falar a verdade, sempre gostei mais de Inglês que de Português. Acho que optei por dar aulas de Português porque, pela carga horária de Inglês (duas horas/aula), eu sempre teria mais trabalho e ganharia menos ensinando Inglês nas escolas regulares. Português era mais rentável. Hoje trabalho apenas no Cefet-PI e, apesar de não ter feito uma opção tão consciente no início da carreira, não consigo me imaginar em outra profissão. Gosto de ser professora.

Ana Terra é graduada em Letras e tem Especialização em Língua Portuguesa. Tem Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí. Essa colaboradora tem vinte anos de docência dentre os quais dez anos são de docência no Cefet-PI. Ministra aulas tanto de Língua Portuguesa como de Língua Inglesa. Em muitos momentos já deixou transparecer gosto maior pela docência em Língua Inglesa, talvez em função de que desde a adolescência ministra aulas dessa disciplina. Assim, ela confessa que teve que levar a sua vida acadêmica dando aula, aprendendo a ser professora na prática, no dia-a-dia, com a experiência.

Ana Terra não tinha consciência nessa época de que queria ser professora; hoje, não se vê fazendo outra coisa. Ainda bem que continuou sendo professora porque é uma profissional de qualidade. Assumiu por alguns anos a Coordenação de Códigos, Linguagens e suas Tecnologias do Cefet-PI com muito empenho e dedicação ao cargo.

Com relação à avaliação da aprendizagem, Ana Terra prefere trabalhar com prova escrita e com seminário. Com prova escrita não por acreditar que seja o mais apropriado para verificar aprendizagem, mas por fatores como tempo, cobrança dos alunos e da comunidade escolar e, também, pelo fato de ser tradicional e o aluno estar condicionado a estudar para fazer prova. Ana Terra costuma, também, realizar trabalho de discussão dos erros e dos acertos dos alunos na prova para, com isso, construir conhecimentos com os alunos. Trabalha, também, com seminário porque envolve pesquisa, produção de texto e, principalmente, porque ajuda o desenvolvimento da expressão oral.

Ana Terra confessa que mesmo não sendo de seu agrado o que predomina na metodologia avaliativa que ela realiza é o aspecto quantitativo, porque mesmo tentando fazer

processo qualitativo, levando em consideração assiduidade, pontualidade, interesse, participação, realização de tarefas, o sistema exige que o aluno tenha nota mensal pelo seu desempenho escolar.

A colaboradora apresenta os seguintes pontos positivos e negativos da metodologia de avaliação chamada prova. O ponto mais negativo é que a prova, através da nota baixa ou alta, não garante a aprendizagem (ou a não aprendizagem). Outro ponto é que os alunos tornam-se viciados em nota e presos ao ato de estudar para tirar uma nota e estudar apenas em véspera de prova. O ponto positivo que Ana Terra coloca é que quando é bem elaborada, a prova é capaz de dar *feedback*, mesmo através dos erros, sobre os objetivos (se foram atingidos ou não) de conteúdo da disciplina.

4.6 A HISTÓRIA DE AMIGO

Vamos conhecer agora a história, a princípio, comovente e que depois se converteu em seqüência de vitórias e alegrias que marcaram a história de vida desse professor que está sempre tratando os colegas de trabalho por Amigo. Daí vem, a escolha do seu pseudônimo.

Muito brincalhão, Amigo é, de fato, grande amigo; ele agrada muito pelo seu otimismo, sua transparência, seu poder de resolução de problemas, sua versatilidade, principalmente sua vontade de trabalho.

Sou “Amigo”. A minha vida escolar aconteceu toda em Teresina. Começou quando aos sete anos, em 1971, foi feita a minha matrícula na Unidade Escolar Bezerra de Meneses. Esta é uma escola da rede estadual de ensino, localizada no bairro Matadouro, zona norte de Teresina. Neste período, minha família morava de aluguel em uma casa na Rua Alagoas, bairro Vila Operária. Ficava distante da escola, mas foi onde se encontrou morada. Nos primeiro anos de vida escolar, tive muitas dificuldades, não tinha mãe ou pai que pudesse ajudar na tarefa escolar, na resolução de exercícios. Minha mãe é não alfabetizada e meu pai com o pouco que sabia não tinha jeito e tempo para acompanhar minha vida escolar. Às vezes, meu pai tinha que trabalhar fora do Piauí para poder

sustentar a família. Por conta disso, somente em 1973 consegui passar para a 2ª série. Nesta época, cada série foi dividida em dois períodos e ainda com dificuldades não consegui acompanhar a série e fiquei o ano todo no mesmo período, isto é, no terceiro período. No ano seguinte, consegui “autonomia”, pude tomar conta de mim, isto é, fui capaz de fazer minhas tarefas escolares, estudar sozinho, não mais tive problemas e a reprovação afastou-se de mim. Em junho de 1981, eu concluí o primeiro grau, quando fui aprovado no 16º período na Unidade Escolar Leão XIII, na Vila Operária. Neste período, fiz seletivo para cursar, de forma intensiva, o 1º ano do segundo grau, concorrendo a bolsas de estudo do Colégio Meta, localizado, nesta época, na praça Rio Branco. Fiquei entre os primeiros classificados, conseguindo uma bolsa de 50% de desconto. Lembro que não era fácil para meus pais cumprirem com o pagamento das mensalidades e a manutenção da família, pois eram zelador da Servisan e lavadeira de roupas. Em 1982, quando fui para o 2º grau, corri atrás de nova bolsa. Fui à Delegacia do MEC, mas não consegui nada. Apelei para o diretor da escola, o Dr. Raimundo Leal e ele concedeu-me um desconto de 30% nas mensalidades. Nesse mesmo ano, meu pai conseguiu comprar uma bicicleta usada para que eu pudesse me deslocar para a escola, reduzindo gastos com transporte. Com todas as dificuldades na caminhada mostrei sempre interesse, dedicação aos estudos, indo, inclusive, freqüentemente, às bibliotecas públicas estadual e municipal onde eu tinha acesso aos livros. Inseriram-se, também, em meu currículo escolar, participações no movimento estudantil, no Grêmio Estudantil, manifestações pelo direito da meia-entrada em eventos culturais, em congresso na Bahia. No final de 1982 concorri, mais uma vez, à bolsa de estudos, agora para o terceiro ano. Consegui a 2ª colocação e um desconto de 80% nas mensalidades, mas mesmo assim percebi, várias vezes, que estava alto o custo de vida, difícil para meus pais cumprirem com suas obrigações. Acordava mais cedo para estudar e ouvia meu pai reclamando do tamanho da contada do comércio onde comprávamos fiado. Em 1984, submeti-me ao primeiro vestibular e fui aprovado para o curso de Ciências – Habilitação em Química, na UFPI. Começava uma nova etapa de luta: agora para concluir um curso superior. Em meio a reprovações, participação em monitorias, como bolsista e beneficiário, como carente, no restaurante universitário e trabalho consegui concluir o curso no segundo período de 1989. Comecei a trabalhar na educação em 1989, no colégio Éden, Santa Isabel e na Unidade Escolar Edgar Tito, da rede estadual de ensino, como professor efetivo com carga horária de 20 horas semanais. Neste colégio, lecionava Ciências e nos demais, Química do 2º grau. Estive no Éden até 1990 e no Santa Isabel, até 1991. Em 1990, pensando em melhoria da renda familiar, fiz concurso na Secretaria de Educação de Teresina e, após aprovação, assumi em abril de 1991. Não me lembro de participação em minicursos ou cursos de capacitação promovidos pelo estado ou prefeitura, mas tive, desde o início,

um certo engajamento na luta da categoria por melhores condições de trabalho e salário. Em 1991 assumi algumas turmas à noite no Colégio Sinopse e logo em junho as deixei para assumir provisoriamente quarenta horas na prefeitura, na Escola Municipal Benjamim Carvalho. Foi um período importante, nasceu em agosto meu filho primogênito Máriton e no final do ano me inscrevi em outro concurso na prefeitura de Teresina para assumir definitivamente quarenta horas semanais e melhorar a renda familiar. Obtive aprovação e consegui os objetivos desejados. A partir de 1992, estive presente em vários minicursos, cursos, seminários e congressos de servidores. Ocorrendo em 1997 o início dos cursos de Especialização em Química, com trabalho sobre o óleo essencial de *Lippia origanoides* H.B.K (alecrim). O mesmo foi concluído em 1998, ano de nascimento de minha caçula: Monise e de participação com trabalho no Congresso de Química no Maranhão. Em 1999, iniciei o Mestrado em Química, trabalhando o isolamento, identificação e teste farmacológico de substâncias do caneleiro (*Cenostigma macrophyllum*). A monografia foi apresentada e aprovada em 5/11/2001, momento em que pude parar, analisar e sentir o quanto valeram as renúncias feitas durante todo o Mestrado. O ser humano vive de objetivos, busca por melhores condições de vida. Em 2002, seguindo este foco, participei de concurso público no Maranhão, na área de educação. Aprovado, assumi em abril. Em junho, consegui umas turmas no Colégio das Irmãs, onde permaneci até dezembro de 2004. Foi um período de aprendizagem e definição do meu perfil como profissional da educação. O ano de 2003 foi um tanto agitado: consegui aprovação na UESPI e CEFET-PI. Assumi na UESPI em março e permaneci até setembro, quando pedi exoneração da UESPI e do Maranhão para vir ao CEFET-PI. Foi um momento de decisão sobre a qualidade de vida que estava tendo, pois estava trabalhando em 4 instituições diferentes. Assumi em 13 /10/2003 no CEFET-PI e diminuiu o stress. Dentre as coisas boas que aconteceram em 2004, está a publicação de um artigo sobre o alecrim em periódico internacional e o convite para assumir a Coordenação de Biologia e Química do ensino médio e Licenciaturas. Em 2005, solicitei dedicação exclusiva ao CEFET-PI e em março afastei-me da prefeitura de Teresina. Continuo na Coordenação, hoje Coordenação de Biologia e Química das Licenciaturas e preparando-me para um novo e difícil desafio: o curso de Doutorado no Núcleo de Biotecnologias do CEFET-PI.

O colaborador Amigo apresenta tempo de docência de dezessete anos, mas apenas três desses anos como professor do Cefet-PI. Tem mestrado em Química com pesquisa na área de produtos naturais e atualmente faz doutorado.

É professor do Ensino Médio e dos cursos de licenciatura, assumindo também a coordenação dos cursos de licenciatura (Química, Biologia, Matemática e Física). Percebemos,

através da história de vida desse colaborador, a luta que teve que travar, as dificuldades enfrentadas, como estudante pobre, para chegar ao ponto em que chegou e para ser o profissional da educação que é.

Sobre a prática avaliativa que realiza com seus alunos, é de costume trabalhar com provas de múltipla escolha e com provas dissertativas para que os alunos tenham que elaborar suas próprias respostas. Ele acha que a prova desenvolve nos alunos o hábito da leitura, mesmo que seja apenas na obrigação de fazer prova. Lamenta o fato de não realizar trabalho mais freqüente com provas dissertativas em função do pouco tempo para ler as respostas dos alunos.

Nesse trabalho de avaliação, lamenta, também, o fato de não ter tempo para rever as avaliações, para trabalhar os erros com os alunos no intuito de promover o conhecimento. Ele sabe que isso é importante, sabe que é trabalho pertinente (deixa isso claro nas discussões), mas não costuma realizar em função da falta de tempo.

O colaborador Amigo leva em consideração, também, no processo avaliativo os aspectos de assiduidade, pontualidade, interesse, participação e realização de tarefas.

Durante as nossas discussões no grupo de estudos, Amigo deixou transparecer uma situação que o incomoda no processo de construção do conhecimento com os seus alunos: ele diz que na sua disciplina (Química) não há muito espaço para trabalhar o aluno para questões mais filosóficas, sociais e políticas que poderiam servir no processo de construção da cidadania. Ele se vê preso aos conteúdos da Química e, muitas vezes, quando tenta abordar mais esse lado da cidadania, sente que os alunos fazem pouco caso, talvez, pelo fato de que os alunos já estejam condicionados à visão conteudística das disciplinas.

4.7 A HISTÓRIA DE MATRAGA

Temos agora outro colaborador com nome de personagem da literatura. Dessa vez, o destaque é para a literatura mineira de Guimarães Rosa, através do personagem Augusto Matraga do conto A hora e vez de Augusto Matraga, do livro “Sagarana”. O personagem é mostrado no conto como homem trabalhador, honesto, temente a Deus, justo e defensor dos fracos, oprimidos

e marginalizados. Talvez, essas características tenham alguma semelhança com a postura pedagógica do ex-frentista de posto de gasolina que se tornou professor de Língua Portuguesa amigo e defensor dos alunos carentes e adotou o pseudônimo de Matraga.

Vindo de uma família pobre e continuando pobre, estudei sempre em escola pública. Minha família nunca se preocupou em gastar dinheiro (que serviria para outros fins) com educação. Estudei o “primário” e o “ginásio” na minha terra (Piracuruca) e aos dezessete anos descia do ônibus da Empresa Barroso na Avenida Maranhão. Hoje, o local é chamado de “Rodoviária dos Pobres” (imagine naquela época). Aqui, em Teresina, sempre morei no Dirceu Arcoverde. Peguei muito ônibus lotado para ir ao Liceu Piauiense, onde fiz o “2º grau”. Depois, quando as coisas melhoraram um pouco (só um pouco) consegui um emprego de frentista em um posto de gasolina. Fiz o vestibular e por milagre de Deus consegui passar. Na Universidade, senti-me, a princípio, um pouco constrangido. As professoras, na primeira aula, costumavam fazer uma tal de apresentação (eu detestava aquilo). Descobri que todos os outros alunos da turma vinham de escolas particulares (ditas de elite) como Diocesano, Colégio das Irmãs e Sinopse. Apenas dois alunos vinham de escolas públicas: Izael Cardoso das Chagas, da “Escola Técnica Federal do Piauí” e eu, do Liceu Piauiense (eu detestava dizer que havia estudado no Liceu!). Acho que ainda trazia o cheiro de gasolina. Para completar a situação, apenas “eu” e o tal Izael morávamos no Dirceu Arcoverde. Na época, e acho que ainda hoje, morar no Dirceu era o cúmulo, o máximo da marginalidade (eu detestava dizer que morava no Dirceu!). Criei gosto pelas letras. Tive bons professores; outros, nem consigo lembrar os nomes. Naquela época (1988), a UESPI era o fim do mundo. Nós a chamávamos de “2º grau forte”, mas conseguimos nos formar, inclusive “eu”. Já não era mais frentista; também não me sentia um professor e nem o era de fato. Havia uma insegurança muito grande e um medo maior ainda de ser professor. O que me confortava era o fato de que os outros colegas sentiam a mesma insegurança e o mesmo medo, até aqueles que nunca foram frentistas de posto de gasolina. Agora eu sei o quanto à formação inicial não é suficiente para “formar” um professor. Na época, todo mundo dizia: “você vai aprender a ser professor é na prática”. Isso me metia um medo tão grande. Durante o curso, enveredei mais pelos caminhos da literatura; andei fazendo umas poesias; deixei o cabelo crescer; criei gosto pela poesia. Algumas vezes, precisei apresentar análise de algumas obras, como trabalho final de disciplinas, e ganhei uma certa notoriedade na turma. Lembro-me de que um trabalho marcante na minha vida acadêmica foi uma análise da obra de Paulo Leminski. Nunca fui um aluno “nota 10” na academia, mas nunca deixei de ter competência. Em função dessa pequena notoriedade literária, recebi, após a formatura, um

convite para lecionar em uma escola particular. Não era uma grande escola; eu também não fui um grande aluno; talvez nem seria um grande professor. Criei coragem e comecei a lecionar literatura em turmas de 2^a e 3^a séries do 2^o grau. Depois veio o emprego no Estado. Fui lecionar exatamente no Liceu Piauiense (não cheirava mais a gasolina, mas continuava de ônibus e morando no Dirceu Arcoverde – não foi uma grande mudança). Depois outras escolas particulares apareceram na vida profissional e, por último, o Cefet-PI. Durante minha prática profissional, aproximadamente quinze anos, entre escolas públicas e particulares, procurei sempre ser um professor amigo do aluno, um professor “desarmado”, compreensivo, um professor que sempre procurou entender as necessidades e as carências dos alunos, sempre procurou respeitar o aluno na sua individualidade. Não sei se sou um professor querido, mas procuro fazer o meu trabalho com dedicação. Pelo menos, não costumo ter atrito com os meus alunos. Temos, normalmente, com raras exceções, uma convivência amigável e respeitosa. Penso que essa convivência sadia com os meus alunos pode ser, em parte, fruto da minha personalidade, do meu jeito de ser, da minha subjetividade, do meu carinho com os alunos e, em parte, fruto da minha aprendizagem acadêmica e profissional que se construiu ao longo dos tempos (e me ajudou a ser assim): desde a apresentação chata na primeira aula na academia até agora. Não costumo ter maiores conflitos na minha prática pedagógica. Acho que aprendi a prever situações e a me antecipar a elas. Nunca precisei recorrer a coordenadores, gerentes ou diretores. Sempre fui suficiente para resolver os problemas que aparecem no cotidiano da sala de aula. Acho que minha suficiência está no “trato” com os alunos, no meu jeito de fazer as coisas. Como eu disse, procuro fazer a minha parte e costumo acreditar que isso possa servir de espelho para o aluno. Não quero ser o tal, não preciso ser o tal (“eu nasci assim; eu cresci assim; eu sou mesmo assim”), mas eu consigo trabalhar bem com os meus alunos. Seguramente, se algum aluno reclamar de mim vai ser por excesso de pontualidade, de assiduidade, de compromisso, de vontade, de gosto pelo ensino. Penso que todo aluno se sente bem ao ver o brilho no olhar do professor, ao ver que o professor tem prazer pelo que está fazendo. Mesmo diante de tudo isso, há um momento no processo de ensino-aprendizagem que me deixa um tanto desiludido: não perceber o brilho no olhar de alguns alunos, não perceber a mesma empolgação que eu sinto, por exemplo, ao analisar um poema, mas tudo bem; procuro me conformar imaginando que os alunos tenham empolgação e brilho no olhar por física, matemática ou química. Sou um professor feliz. Penso que não conseguiria ser outra coisa. Posso dizer que sou um professor realizado (ainda morando no Dirceu). Não vou falar de salário para não estragar o texto.

O colaborador Matraga é graduado em Letras/Português, tem Especialização em Administração Educacional e, atualmente, faz Mestrado em Educação pela Universidade Federal

do Piauí e é o mediador desta pesquisa. Apresenta tempo de docência de quinze anos, mas somente dez anos foram destinados ao Cefet-PI como professor de Língua Portuguesa. Atualmente, ministra aulas de Redação para alunos de 3^a série do Ensino Médio.

É professor com certo grau de consideração dentro da sua instituição de trabalho pelo seu compromisso, assiduidade, desempenho e, principalmente, pela seriedade com que realiza seu trabalho. Os alunos, normalmente, o encaram com respeito pelo profissionalismo, pela dedicação, pelo incentivo, pela amizade e pelo tratamento dado a eles. Ele está sempre incentivando os alunos ao progresso, ao desempenho, ao sucesso e dando depoimentos de sua própria história de vida como aluno pobre que sempre estudou em escolas públicas.

Às vezes, é duro com os alunos que não querem muita coisa da vida, mas nada de agressividade ou de desrespeito ao aluno. Tudo é demonstração de querer o bem dos alunos e de desejo de que todos consigam se desempenhar bem nos estudos para que possam se desempenhar bem na vida.

Sendo professor de Redação, prefere trabalhar o processo avaliativo com os seus alunos realizando produção de texto (se não fosse assim não teria sentido), no intuito de verificar, principalmente, o poder de escrita, de coerência e de argumentação dos alunos; trabalha, também, com a assiduidade, pontualidade, interesse, participação e realização de tarefas.

Está sempre discutindo com os seus alunos as falhas que eles apresentaram nos textos e procurando com eles uma forma mais interessante de colocar as palavras, trabalhando aspectos gramaticais e tentando melhorar o discurso, no intuito de que o texto fique mais claro, mais erudito e apresente um poder maior de convencimento.

Durante nossas discussões no grupo de estudos, fizemos muitas considerações sobre a metodologia de avaliação chamada prova. O colaborador Matraga apresenta, então, os pontos que ele acha positivos e os pontos que ele acha negativos. Sobre o aspecto positivo, o colaborador apresentou apenas o fato de que a prova facilita a vida do professor na hora da correção, principalmente pela idéia de que hoje há preferência é para provas com questões de múltipla escolha. Sobre o aspecto negativo que a prova pode proporcionar, o colaborador Matraga, relacionou os seguintes: o vício que o aluno pode desenvolver de estudar somente para fazer prova; fato de que a prova pode proporcionar uma falsa idéia de que a nota comprova a aprendizagem do aluno; a possibilidade de a prova criar um clima de pressão psicológica sobre o aluno; o fato de que ela proporciona um nivelamento no momento em que tanto dos alunos bons

como os ruins podem tirar notas boas; a possibilidade de o professor utilizar a prova como elemento de castigo e vingança em relação ao aluno.

Matraga, durante as discussões, esteve sempre alertando os demais colaboradores para encararem essa pesquisa sobre avaliação da aprendizagem como uma semente que deveria brotar e gerar bons frutos no cotidiano escolar.

4.8 A HISTÓRIA DE MIGUEL DE CERVANTES

O colaborador Miguel de Cervantes adotou esse pseudônimo pela paixão que apresenta pela Língua Espanhola. Começou sua carreira profissional como professor de Língua Portuguesa, mas com o passar do tempo sua paixão pela Língua Espanhola bateu mais forte e ele se rendeu aos apelos castelhanos. Sua figura é muito pitoresca porque está sempre carregando um parêlo de som, uma porção de fitas cassetes e CDs para utilizar como recurso facilitador no trabalho com a Língua Espanhola.

Apresentamos a seguir, para a nossa satisfação, a história de vida do amigo e colaborador Miguel de Cervantes.

Minha vida escolar começou aos sete anos de idade já sabendo ler, pois minha mãe me ensinou e fui fazer o 1º ano “A” na escola Teodoro Pacheco, hoje inexistente, pois era uma escola pública e parte do teto desabou. Depois fomos transferidos para a Escola São José, próxima do Instituto Dom Barreto, hoje também inexistente. Meu caminho no primário foi Unidade João Clímaco D’almeida, Unidade Escolar João Costa e Unidade Escolar Benjamim Baptista, todas no centro de Teresina. Lembro-me de que quando fazia a 7ª e 8ª séries, o Governo Federal tentou implantar aqui o sistema francês de ensino em que cada semestre do ano equivalia a uma série. Por exemplo, a 7ª série foi dividida em 13ª e 14ª séries e a 8ª série foi dividida em 15ª e 16ª séries. Assim, se o aluno ficasse reprovado em uma série semestral ele faria aquela série no semestre seguinte e não perderia todo o ano. Não deu certo e tudo voltou ao normal. Fiz meu 2º grau (hoje ensino médio) na antiga Escola Técnica Federal do Piauí, onde eram quatro anos de curso e você fazia o 1º ano básico com as disciplinas da área comum com o conteúdo resumido. No 2º ano, você fazia a opção para um curso técnico e optei por Eletrotécnica, que era somente de dois anos e meio, perfazendo, junto com o básico, três anos e meio. Tive sorte ao fazer vestibular, pois como eu terminaria o curso técnico no

meio do ano e depois ficaria ocioso, terminei passando no vestibular para o curso de Letras para o 2º período do ano, quando terminei o curso técnico logo depois ingressei na Universidade. Terminei o curso universitário no final de 1986 e fiz um concurso público para o Estado. Passei, mas o governo do Estado daquela época, por motivos políticos, não quis aceitar o resultado do concurso e tentou anulá-lo, pois era ano de eleições e ele precisava das vagas para fazer política. Lutamos na justiça e em outubro de 1987, ganhamos a causa e fomos chamados para assumirmos as vagas, quando foi em março de 1988, fui para o Território Federal de Roraima (hoje Estado de Roraima) para tentar uma vaga. Consegui, fui efetivado somente em 1990. Em 1992, voltei para o Piauí, transferido para a Escola Técnica Federal do Piauí e estou aqui até hoje. Requeri da UFPI a complementação de meu curso de Letras: Língua Inglesa. Foi aceito meu requerimento, pois faltava somente a disciplina de Prática de Ensino. Formei em Língua Inglesa no mesmo ano. Fiz minha pós-graduação na área de Gramática da Língua Portuguesa, de 1993 a 1994 na cidade de Patrocínio, em Minas Gerais. No ano 2000, fiz o vestibular para Letras: Língua Espanhola, passei e formei-me em Língua Espanhola no ano de 2004.

O colaborador Miguel de Cervantes tem Licenciatura Plena em Letras/Português, Inglês e Espanhol e Especialização em Língua Portuguesa. Todos o conhecem pelo seu compromisso, sua responsabilidade, competência e, principalmente, pelo seu zelo.

Miguel de Cervantes é um profissional extremamente discreto, realiza sua ação educativa sem muito alarde, sem muita reclamação, sem muita conversa e apresenta um poder surpreendente de trabalho e organização.

Este colaborador está sempre utilizando a prova escrita e oral como metodologia avaliativa, mas argumenta que a prova é elaborada sempre com interpretação de texto para facilitar o estudo da Língua Espanhola. Com relação ao trabalho com o “erro”, argumenta, durante as discussões no grupo de estudos, dizendo que: “senti-me identificado no momento em que no texto o autor refere-se ao “erro”, colocando como forma de saná-lo uma revisão dos conteúdos trabalhados, já que eu, após uma prova monto um exercício a partir das questões que mais trouxeram dificuldades para os alunos”.

Miguel de Cervantes, certa vez, fez relato sobre sistema de avaliação, muito pertinente para o estudo da língua, em que o aluno não faz provas; no final do curso, ele cria um livro de história onde ele põe em prática tudo que aprendeu no que diz respeito, dentre outras coisas, a vocabulário e à gramática.

Fato que chama atenção na sua postura é quando ele diz, durante uma de nossas discussões, demonstrando até um pouco de descrença nas mudanças de paradigmas, que alguns textos que tratam da educação trazem imagem ideal de sala de aula, enquanto que no nosso dia-a-dia de professor nós nos deparamos com outras vertentes que atrapalham esse ambiente ideal.

Sobre a prática avaliativa que realiza, Miguel de Cervantes deixa claro que: “não me recordo de nenhuma teoria para fazer minha prática avaliativa, já que depois de tantos anos de magistério eu somente me recordo das teorias se eu as ler novamente ou se em algum congresso ou reunião alguém as cita. Continuo tendo meus próprios conceitos sobre avaliação de aprendizagem. Acredito que depois de tantos anos de magistério nós, professores, criamos nosso próprios conceitos de aprendizagem a partir da prática cotidiana”.

4.9 A HISTÓRIA DE SABEDORIA

A história de colaboradora sabedoria nos revela suas experiências profissionais pelo Amapá, mas felizmente retornou ao Piauí para nos agradar com a sua presença amiga e profissional.

Conheceremos agora com mais detalhes a história de vida, do Amapá ao Piauí, da colaboradora Sabedoria.

Cursei o ensino primário e ginásial em escola pública, sem reprovações. O ensino superior em Licenciatura em Geografia e três anos do curso de enfermagem (incompleto) na Universidade Federal do Piauí (1981/1985). Passei por experiências profissionais em várias escolas particulares em Teresina, no ensino de geografia. Entrei no serviço público federal em 1988 no Ex-território Federal do Amapá, na cidade de Macapá, permanecendo por dez anos naquele Estado, ministrando aulas de geografia. Tive experiência de três anos na SEPLAN em Macapá como assessora do Secretário de Planejamento. No referido Estado, ministrei aulas no Núcleo de Ensino Superior, sendo também concursada para a Secretaria da Educação do Estado do Amapá, sendo aprovada em 1º lugar. Durante os dez anos em Macapá, fiz os cursos de Especialização em Educação pela

Fundação Getúlio Vargas, com orientação claramente marxista, com leituras dos melhores textos e obras da atualidade e todas as correntes da educação. O Estado do Amapá possui um dos melhores ensinos públicos do país, pois investe muito em cursos para professores. O ensino fundamental era trabalhado numa perspectiva construtivista (Teoria de Emília Ferreiro). Fiz também o curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior pela UFPA. Retornando a Teresina, em 1996, para o Cefet-PI, trabalhei na Coordenação de turno (três anos); fiz o curso de Especialização em Ciências Ambientais pela UFPI (2001/2002). Atualmente exerço a Coordenação de Ciência Humanas onde pratico todas as minhas concepções de educação e ainda pretendo fazer o Mestrado em Ciências Ambientais ou em Educação.

Sabedoria é graduada em Geografia com Especialização em Ciências Ambientais, em Metodologia do Ensino Superior e em Educação. Atualmente, é professora de Geografia e assume a Coordenação de Estudos Sociais do Cefet-PI.

A metodologia de avaliação que utiliza com maior freqüência é a prova confirmando o caráter quantitativo que permeia a sua prática avaliativa. Como os outros colaboradores, defende a assiduidade, pontualidade, o interesse, a participação e a realização de tarefas como elementos do processo avaliativo.

Sabedoria é defensora da prova de questões objetivas de múltipla escolha porque, na sua concepção, as questões objetivas exigem também uma análise por parte do aluno e representam um treinamento para o vestibular, que é, segundo ela, o objetivo principal dos alunos.

O único ponto negativo que ela coloca na prova objetiva é o fato de que o aluno não tem liberdade para criar sua própria resposta; na prova objetiva de múltipla escolha, o aluno acha a resposta pronta, somente para marcar um X, mas, pelo menos, ele tem o trabalho de raciocinar, de analisar as alternativas para encontrar a resposta certa.

A colaboradora acha, como todos os outros colaboradores, que a avaliação não sofreu muitas mudanças significativas ao longo da sua existência e acredita que essas mudanças podem acontecer a partir de iniciativas como essa que estamos realizando através dessa pesquisa colaborativa.

4.10 A HISTÓRIA DE PANDORA

Apresentamos a narrativa de vida da colaboradora, professora de filosofia, e apaixonada pelo “ser professor”. A sua imagem é de uma pessoa destemida, politizada, radiante; seu olhar brilha forte quando o assunto é educação, filosofia ou sociologia. Gosta de tratar os alunos com respeito pela bagagem cultural que eles têm. Para ela, os alunos têm muito que ensinar e todo o conhecimento que ela construiu foi em função deles, em função da interação que o trabalho escolar proporciona entre professor, aluno e conhecimento.

Como já enfatizamos, durante as nossas discussões, a professora Pandora se coloca como uma apaixonada pela profissão e sempre se mostra na condição de um eterno aprendiz: “hoje, já conto com vinte e seis anos de prática de sala de aula, parece que estou aprendendo agora, já que a inquietação e o desejo de acertar continuam”.

Vamos conhecer um pouco mais dessa professora que tem brilho forte no olhar e apaixonada pelo que faz.

Em 1980, ainda nem havia terminado o curso de magistério quando consegui ingressar no serviço público como professora de Pré-Escolar. Lembro que, embora tivesse feito outros cursos preparatórios, ainda não estava pronta e principalmente para a pré-escola. Sei apenas que tentava suprir minhas deficiências com um carinho materno cheio de respeito e liberdade, o que foi um grande aprendizado. Fiquei por quatro anos na pré-escola e por escolha quis trabalhar com crianças maiores: — nossa como aprendi! Nunca suportei a idéia de ter que reprovar alguém, principalmente criança com tantos potenciais. E por esse e outros motivos, usei mudar sempre que os resultados me levassem à reprovação. Foi aí que busquei conhecer o que escrevia Paulo Freire, Rubem Alves e fiquei empolgada, acreditava que educação dentro dos pequenos espaços que nos eram permitidos, a sala de aula tornava-se um mundo onde faria grandes “viagens”. Busquei fazer outros cursos como Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Filosofia e só então começo a trabalhar com ensino médio. Observei que mudamos de séries, mas os problemas no que se referem à ação avaliativa são os mesmos, embora o sentimento de culpa pareça mais partilhado. Hoje, já conto com 26 anos de prática de sala de aula, parece que estou aprendendo agora, já que a inquietação e o desejo de acertar continuam. Sou apaixonada pelo meu trabalho.

Dos vinte e seis anos de experiência docente de Pandora, doze anos foram destinados ao trabalho como professora de Filosofia no Cefet-PI, o que ainda realiza com muita competência. É graduada em Filosofia com Especialização em Teoria do Conhecimento

As metodologias de avaliação que Pandora prefere utilizar são debate e produção de texto, pois acha situações mais adequadas para o caráter qualitativo que o processo avaliativo deve representar na disciplina de Filosofia.

Um ponto que chama atenção na postura avaliativa da colaboradora Pandora é a aversão que ela tem da reprovação: “nunca suportei a idéia de ter que reprovar alguém, principalmente criança com tantos potenciais”.

Sobre a metodologia da avaliação chamada prova, a colaboradora apresenta os seguintes comentários: a prova é mais prática no momento da aplicação, porém há mais pontos negativos do que positivos. A prova não representa segurança da aprendizagem; ela exerce grande pressão psicológica no aprendiz; é dado ao conteúdo que é cobrado na prova, na maioria das vezes, um caráter temporal, instantâneo e descartável.

Diferentemente dos outros colaboradores, Pandora afirma não levar em consideração, no processo avaliativo, aspectos como assiduidade, pontualidade, interesse, participação e realização de tarefas porque acha que tudo isso é um dever do aluno e não se pode levar isso em conta no processo avaliativo. Segundo ela, esses aspectos podem até ser levados em consideração em momentos críticos de recuperação.

Pandora diz que não tem nenhuma metodologia de avaliação inovadora, mas, pelo menos, tem tentado realizar avaliação preocupada em despertar no aluno o prazer pela avaliação e tem tentado, também, afastar do aluno o medo de estar sendo medido.

4.11 A HISTÓRIA DE TORQUATO NETO

O colaborador Torquato Neto escolheu esse pseudônimo em homenagem ao poeta teresinense, participante do movimento artístico-cultural tropicalismo, de cuja obra é admirador.

O colaborador é professor muito alegre; está sempre fazendo brincadeiras com os colegas de trabalho, atribuindo-lhes apelidos, mas tudo sem maldade; apresenta muito bom humor com as situações corriqueiras da profissão docente; está sempre de bem com a vida; costuma dizer que não é repassador de conteúdos, mas facilitador de aprendizagem.

Vamos conhecer um pouco da história de vida desse Torquato Neto que pode não ser poeta famoso, mas faz verso e prosa na docência da Língua Portuguesa.

Para narrar minha vida profissional, faz-se necessário resgatar da memória fatos que foram determinantes para que chegasse ao ponto em que estou. Vivi meus primeiros quinze anos em uma pequena e pacata cidade do interior e desde muito cedo despertei em mim a minha vocação, o meu destino: ser professor. Essa descoberta partiu do tipo de brincadeira que mais gostava: reunia um grupo de amigos e lá estava eu brincando de ser professor. As necessidades pelas quais passamos nos fizeram ver que ali não haveria como encontrar o meu destino. Daí, fui mandado à capital para concluir o “ginásio” (o 1º grau). Então estava tudo caminhando para bem, concluí o 1º grau, fiz o 2º grau e, finalmente, o tão almejado sonho: passei no vestibular no ano de 1982, e em 1989, concluí a graduação em letras. Mas, ante de concluir o curso na Universidade, iniciei minha vida profissional, como professor, no ano de 1985, em escolas públicas estaduais. Em 1989, comecei a atuar em escolas particulares. A vida seguia seu curso. Fiz concurso para professor na rede estadual, dois concursos na rede municipal e, finalmente, em 1994 ingressei na rede federal, no Cefet-PI. Pedi exoneração do estado, do município e deixei de atuar na rede particular. A partir de 2004, passei dedicar-me exclusivamente ao Cefet-PI, o que me possibilitou fazer um curso de Especialização em Ensino pela UFPI. Finalmente, numa tentativa de abrir novos horizontes na vida, resolvi fazer o curso de Direito, com previsão de término em dezembro de 2006.

Torquato Neto é graduado em Letras com Especialização em Ensino e está prestes a se formar em Direito. Apresenta vinte anos de experiência docente, sendo doze deles no Cefet-PI. Atualmente, é professor de Redação em turmas de 3ª série do Ensino Médio e assume a Coordenação de Códigos, Linguagens e suas Tecnologias.

Com relação ao tipo de avaliação que prefere trabalhar com os seus alunos, até por força da disciplina de Redação que ministra, sempre deixou claro nas nossas discussões no grupo de estudos que a sua avaliação é a produção de texto. Sempre deixou claro, também, que discute erros e acertos dos alunos no intuito de melhorar a capacidade de articulação das idéias bem

como o discurso dos alunos enquanto usuários da Língua Portuguesa. No processo avaliativo, também, leva em conta aspectos como assiduidade, pontualidade, interesse, participação, realização de tarefas e atribui ponto qualitativo por eles. O colaborador argumenta que esses aspectos revelam comportamentos e atitudes dos alunos que podem fazer a diferença qualificando-os e, principalmente, tornando-os merecedores de avaliação qualitativa.

Na perspectiva do colaborador Torquato Neto, a prova, no seu conceito tradicional de medição de quantidade de conhecimentos retidos pelos alunos, apresenta pontos positivos e negativos. Como pontos positivos, o colaborador argumenta dizendo que a prova retrata o nível de apreensão dos conteúdos dados; leva o aluno a desenvolver técnicas de estudo; cria no aluno o senso crítico, a partir dos estudos realizados. Como pontos negativos, o colaborador argumenta evidenciando que a prova tende a nutrir no aluno a falsa idéia de medida do conhecimento; falseia o domínio do conhecimento de mundo do aluno; gera a falsa idéia de que a nota da prova revela conhecimentos e faz com que o professor cobre conteúdos de forma diferente do que foi abordado em sala de aula.

Por último, o colaborador Torquato Neto deixa mensagem dizendo que não tem, infelizmente, proposta de avaliação da aprendizagem que represente inovação ao processo avaliativo, mas argumenta dizendo que considerando a variedade e a flexibilidade dos instrumentos avaliativos, cabe ao professor conhecer e aplicar a metodologia mais adequada ao estudo desenvolvido em determinada unidade de conteúdo, isto é, não podemos padronizar modelos nem sistemas avaliativos porque eles podem servir para construir conhecimentos em algumas situações, porém em outras não.

Fazendo uma síntese desse capítulo, podemos evidenciar que os professores do Cefet-PI, colaboradores desta pesquisa, estão ainda presos a situações tradicionais de educação, principalmente, em relação à avaliação da aprendizagem, que é o foco principal desta pesquisa. Podemos ver que todos realizam a tradicional prova, tendo como objetivo a verificação do conteúdo transmitido e o aspecto da quantidade, em função de que há um sistema de notas que exige essa postura.

Fugindo um pouco dessa perspectiva, destacamos Pandora que, sendo uma professora de filosofia, prefere realizar debates e avaliações dissertativas, onde o aluno é instigado a escrever textos mostrando o seu grau de percepção dos conteúdos trabalhados naquela unidade de estudo.

Vale destacar que, mesmo fugindo um pouco da tradicional prova, mesmo realizando debate e produção de texto, ainda, pode ser percebido o caráter de verificação da aprendizagem.

Enfatizamos a relação entre o fato de Pandora ser professora de filosofia e o tipo de avaliação que ela faz, mas, é bom que se diga que, em qualquer outra disciplina, o professor, querendo, tendo predisposição para isso, pode, naturalmente, realizar um tipo de avaliação por debates e por produção de texto. Pelos menos, agindo nessa perspectiva, ele estará variando a metodologia de avaliação.

Não estamos dizendo que a prova tradicional não tenha o seu grau de eficiência; estamos dizendo que não deve acontecer a utilização da prova como único instrumento avaliativo e que também deve ser repensada a prática de deixar a avaliação assumir apenas a função de quantificar.

Esse caráter mais objetivo, verificado na postura avaliativa dos colaboradores, foi argumentado por alguns deles em função do fato de que o Ensino Médio, de forma mais imediatista, prepara os alunos para o vestibular. Assim, mesmo não achando essa situação muito confortável, os colaboradores acham que os alunos precisam ser “treinados”, utilizando a mesma metodologia de avaliação que a Universidade utiliza no processo de seleção do vestibular.

Situação que despertou atenção no perfil e na história de vida dos colaboradores foi o fato de que, comparando a postura avaliativa que cada um realiza com o conceito de avaliação que elaboramos para servir de base de comparação, embora alguns professores coloquem nas “provas” textos atuais, trazendo novos conhecimentos aos alunos (Adriana Calcanhoto, Miguel de Cervantes, Torquato Neto, Matraga) e realizem debates e produção de texto (Pandora, Sacro Bosco, Pitágoras, Matraga, Ana Terra, Torquato Neto), não encontramos referências mais consistentes e sistemáticas relacionadas a um atributo em especial que colocamos como contribuição imprescindível para o conceito de avaliação da aprendizagem: a avaliação como formação de atitudes e de consciência crítica e social.

Podemos também evidenciar nessa síntese que os professores não costumam trabalhar, segundo eles próprios, seguindo determinada corrente filosófica ou pedagógica. Alguns dizem que seguem corrente própria (Adriana Calcanhoto, Amigo, Ana Terra) que fundamenta as suas práticas avaliativas; outros dizem que seguem a experiência profissional (Pitágoras, Sacro Bosco, Pandora); Miguel de Cervantes diz que não se lembra de nenhuma corrente que fundamente a sua

prática pedagógica avaliativa, porém, de fato, mesmo não conscientemente, mesmo não lembrando ou achando que seguem corrente própria, todos seguem uma ou outra corrente.

Outro ponto que nos chamou atenção foi a constatação de que alguns professores (Pitágoras, Matraga, Parceiro, Miguel de Cervantes, Torquato Neto, Sacro Bosco, Adriana Calcanhoto) realizam uma discussão com alunos posterior à “prova”, realizando trabalho com os “erros”, na perspectiva de fazer do erro acerto, demonstrar onde os alunos erraram, o porquê do erro e tentando, assim, fazer do erro fonte de aprendizagem. Vale lembrar que fizemos, durante o referencial teórico, abordagem nesse sentido: trabalhar o erro como metodologia de aprendizagem.

Para finalizar esta síntese, destacamos a constatação de que alguns professores, colaboradores desta pesquisa, deixaram transparecer (no questionário, na história de vida, durante nossas discussões ou nas conversas informais) certa insatisfação com o Cefet-PI no que diz respeito à falta de investimentos em formação continuada.

5 ESTUDO DAS DISCUSSÕES E CONSIDERAÇÕES SOBRE O TEXTO
 “ARQUEOLOGIA DO CONCEITO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM”.



COGITO

*Eu sou como eu sou
 Pronome
 Pessoal intransferível
 Do homem que iniciei
 Na medida do impossível.*

*Eu sou como eu sou
 Agora
 Sem grandes segredos dantes
 Sem novos secretos dentes
 Nesta hora.*

*Eu sou como eu sou
 Presente
 Desferrolhado, indecente
 Feito um pedaço de mim.*

*Eu sou como eu sou
 Vidente
 E vivo tranqüilamente
 Todas as horas do fim.*

(Torquato Neto)

Neste capítulo, procedemos à análise sobre as considerações apresentadas pelo grupo de estudos sobre o texto que trata da arqueologia do conceito de avaliação da aprendizagem, mostrando alguns pontos de discussões no intuito de identificar situações pertinentes que ajudem no trabalho de reconstrução do conceito de avaliação da aprendizagem e, conseqüentemente, na proposta de redimensionamento da prática avaliativa dos partícipes. Vale ressaltar, também, que esse estudo serve de embasamento teórico para o trabalho seguinte do grupo nas sessões reflexivas.

A princípio, o mediador dos trabalhos, sob o pseudônimo de “Matraga”, fez a apresentação sintética, aos professores colaboradores, sobre a importância do estudo do texto para a pesquisa em desenvolvimento, destacando sua pertinência em relação à construção de conhecimentos que poderíamos realizar por meio do debate e que poderíamos colocar em prática na ação diária como professores. O mediador apresentou também a estrutura do texto, dando ênfase às abordagens principais que seriam discutidas nesse encontro de estudos sobre a avaliação da aprendizagem.

MATRAGA: — Nós vamos começar o nosso encontro para a discussão desse texto. Esse texto foi elaborado por mim, baseado na leitura que eu fiz sobre avaliação da aprendizagem, que é o objeto da pesquisa, e vai servir de suporte para a gente elaborar o nosso conceito de avaliação. Ele se divide em quatro partes: Pressupostos históricos da avaliação; Algumas complexidades e contradições encontradas na nossa prática avaliativa; Um redimensionamento da avaliação da aprendizagem e A avaliação da aprendizagem para os tempos modernos.

Após essa abordagem introdutória, o mediador fez a leitura quase que total do texto, em voz alta para o grupo, em função de ter percebido que alguns colaboradores não haviam lido o texto ou haviam lido apenas parte dele. Vale lembrar que a leitura do texto foi realizada em comum acordo com os professores colaboradores, que acharam melhor proceder dessa forma porque, assim, teríamos oportunidade de perceber mais facilmente as abordagens e destacar as situações pertinentes que serviriam para enriquecer o debate.

As discussões tiveram início quando comentamos sobre uma das abordagens iniciais do texto. Nessa parte, o texto apresenta a história da avaliação da aprendizagem e leva em consideração o fato de que a avaliação, embora tenha o seu histórico dividido em cinco períodos,

não apresenta, de fato, muitas mudanças significativas, não tem avançado muito em termos de ação avaliativa, em termos de variedades de instrumentos avaliativos e, principalmente, em termos de mudança de postura do professor, que sempre avalia (do jeito que acha coerente), e quase nunca é avaliado ou se avalia.

MATRAGA: — Uma das questões que me levaram a realizar essa pesquisa foi o fato de que eu avaliava os meus alunos, praticamente, da mesma forma que fui avaliado no meu tempo de aluno. Isso já faz um certo tempo. Parece que a avaliação não mudou muito.

ANA TERRA: — Eu acho que avaliação não evoluiu quase nada, porque a escola também não evoluiu quase nada. Se você reparar, aí está o quadro, o professor ainda está na frente, repassando mesmo conhecimentos, os alunos estão sentados todos em fila, um atrás do outro, é a mesma metodologia. Nós não fomos preparados mesmo para mudar isso não. Agora é que se está pensando nisso, discutindo isso[...] Eu acho que já é um avanço.

MATRAGA: — Então, por que vocês acham que a avaliação não mudou?

PARCEIRO: — É por isso que eu digo: não mudou porque a avaliação ainda é feita muito em cima do positivismo. Eu preciso dar uma visão mais ampla a avaliação, no sentido de que, como eu posso dizer, por exemplo, nas ciências naturais, como a química, como a física, onde eu não vou trabalhar só o conteúdo da disciplina, mas a relação do conteúdo com o próprio indivíduo, né? A relação dele com o contexto geral, ele como ser do mundo. Então essa análise de avaliação (entendeu?) leva para esse campo aí.

ANA TERRA: — O que eu tenho a comentar é exatamente concordando com o texto. Eu acho que nós apesar de todos os esforços, a escola não evoluiu muito em relação à avaliação da aprendizagem. Eu acho que há tentativas de alguns professores em fazer experiência, mas eu acho que ainda não se tem efetivamente aplicação de uma avaliação muito diferente[...] A gente continua meramente quantificando. Até esse papo de fazer assim: estou fazendo avaliação qualitativa com o meu aluno[...] na verdade a gente continua preso a uma nota que você tem que dar e você tem que seguir[...] Para mim é uma das coisas mais difíceis essa história da qualidade. Como é que eu vou avaliar qualitativamente se no final eu vou acabar caindo numa nota que é coisa quantitativa. Por mais que eu olhe questões de assiduidade, de participação, de que o aluno se envolva com a aula,

mas é difícil porque eu vou cair de novo na nota, eu estou presa à nota, o sistema me prende a uma nota.

Percebemos na apreciação feita, principalmente por Ana Terra, alguns pontos interessantes: primeiro, ela diz que a avaliação não mudou muito, mas que está havendo esforços e tentativas de realizar mudanças por parte de alguns professores. Nesse sentido, ela diz que os professores continuam meramente quantificando, presos à nota e, terceiro, ela comenta que é muito difícil fazer avaliação qualitativa quando há um sistema que exige nota.

Podemos inferir na participação da colaboradora Ana Terra e do colaborador Parceiro que há vontade de mudança, necessidade de ampliar a visão sobre avaliação, mas essa vontade de mudança se perde, enfraquece no momento em que o professor se sente preso às amarras do sistema que é maior, que comanda, que determina a quantificação avaliativa.

Percebemos, claramente, nos comentários do colaborador Parceiro, a consciência de que a avaliação da aprendizagem não mudou porque ela é ainda feita segundo os preceitos positivistas e para que isso comece a mudar é preciso dar visão ampla à avaliação. Essa visão ampla deve partir do princípio de que nós, professores, nos afastemos mais dessa avaliação que somente quantifica, apresenta uma nota, e passemos a avaliar, também e, principalmente, a relação do conteúdo da disciplina com o indivíduo, encarando esse indivíduo como ser ativo no mundo.

Seguindo essa linha de pensamento, Ana Terra vai mais longe e diz que a avaliação da aprendizagem não evoluiu porque a escola, como um todo, não mudou. A colaboradora evidencia que há professores buscando renovação, mas ainda não se tem mudança efetiva e significativa da avaliação da aprendizagem. Vale ressaltar que, durante a fala da colaboradora, percebemos a forma angustiante como ela relata a dificuldade de fugir de um sistema que estabelece amarras, de todos os lados, para a ação educativa.

Diante dessa postura, é bom que se diga que, mesmo o professor preso a certas amarras quantitativas, ele pode e deve continuar o seu esforço em busca do qualitativo, fazendo avaliação continuada e variada (pelos menos já é um começo), mesmo que isso possa terminar em “nota” ao final do processo. Essa obrigatoriedade, pelo sistema, da nota não significa dizer que o professor precise, necessariamente, avaliar, unicamente e tradicionalmente, a quantidade de informação retida pelo aluno.

Procedendo assim, o professor estaria começando a se desatar dessas amarras apresentadas pelas concepções tradicionalistas de avaliação. Segundo Mizukami (1996, p. 8), na concepção tradicionalista,

[...] a avaliação é realizada predominantemente visando a exatidão da reprodução do conteúdo comunicado em sala de aula. Mede-se, portanto, pela quantidade e exatidão de informações que se consegue reproduzir. Daí a consideração de provas, exames, chamadas orais, exercícios etc., que evidenciam a exatidão da reprodução da informação.

O colaborador Amigo concorda com os comentários apresentados e amplia a discussão abordando mais algumas situações que prendem a atuação do professor e dificultam a realização de postura mais inovadora e dinâmica em relação à prática da avaliação da aprendizagem.

Ele aborda, nesse comentário, o fato de se sentir preso a questões como tempo necessário para conhecer melhor o seu universo de atuação, referindo-se a ter mais tempo para conhecer melhor seus alunos e tentar estabelecer dinâmica mais interativa na sala de aula. O trabalho de elaboração do instrumento avaliativo, segundo ele, torna-se prejudicado em função de que o professor vai primar pelas questões objetivas, tendo em vista a facilidade e agilidade de correção e a rapidez com que o processo vai se desenvolver. Isso leva o aluno a ser condicionado a não elaborar respostas, a não desenvolver a sua criticidade sobre o tema cobrado na questão, a não formular raciocínio na construção da resposta, mas a encontrar a resposta que já vem pronta na questão, restando ao aluno apenas o trabalho de encontrar a resposta e marcar um “X”.

AMIGO: — É uma preocupação dos nossos professores: primeiro, concordando com ela (Ana Terra) é difícil avaliar e para você fazer uma avaliação mais pertinente, mais correta, você teria que conhecer melhor seu universo de trabalho. Aí você cai novamente na história de quantidade de alunos nas salas que obriga você a trabalhar em função do tempo, elaborar questões objetivas, o aluno de limita a trabalhar em função do X, ele só marca um X, tá entendendo? Não há o trabalho de construção de um parágrafo. Então, na verdade (a avaliação) cai muito nessa questão da comodidade, nessa avaliação[...]

ANA TERRA: — Quando a gente não diversifica também o instrumento de avaliação, a gente acaba não dando chance para o aluno ter outras formas de expressar o que ele aprendeu, né? Às vezes, o aluno fica inteiramente nervoso na hora da prova e não consegue[...] dá um branco[...] sei

lá[...] ele não consegue[...] aquela avaliação não foi legal para ele, e se a gente utiliza outras formas de avaliar, outro instrumento de avaliar, ele podia se dar melhor, podia ser assim uma coisa que ele pudesse expressar o pensamento...

Há, nesse momento da discussão, ponto de consenso entre os colaboradores, sugerido pelo mediador, no sentido de que, embora com as atitudes de alguns professores de estudar a avaliação da aprendizagem, pesquisar sobre ela e tentar renovar as práticas avaliativas, o trabalho continua ainda caindo na concepção de avaliação técnica.

Buscando fundamentação teórica para essas considerações, é pertinente abordar o pensamento de Behrens (2003, p. 54). Segundo ela, referindo-se a abordagem tecnicista da avaliação, é preciso evidenciar que:

A metodologia tecnicista reprodutivista enfatiza a resposta e, especialmente, a resposta certa. O erro é sancionado com rigorosidade. A pergunta só pode ser formulada dentro do conteúdo exposto pelo professor. Neste contexto, o aluno torna-se passivo, acrítico, obediente e ingênuo.

Vale lembrar ainda, segundo Behrens (2003), que o paradigma tecnicista fundamenta-se no positivismo e propõe ação pedagógica inspirada nos princípios da racionalidade, da eficiência, da eficácia e da produtividade. O paradigma tecnicista, nessa linha de pensamento discutida por Behrens, mostra visão em que a educação é representada por prática fragmentada e mecanicista.

A colaboradora Ana Terra volta a reforçar a idéia tecnicista, pautada nos pressupostos positivistas, que foi alvo de consenso na discussão, quando diz que:

ANA TERRA: — Eu acho que a nossa avaliação acaba incorrendo na prova escrita, né. E aí agente se perde mesmo, porque o professor é atropelado por tudo isso que o Amigo falou – tempo, quantidade de alunos na sala [...] – e acaba se perdendo mesmo.

Quando Ana Terra diz que “acaba se perdendo mesmo” está reafirmando a angústia dos professores em relação à dificuldade que enfrentamos diante da vontade de realizar mudanças e diante das amarras apresentadas pelo sistema. Percebemos que há o evidenciamento de que algo está errado, mas não conseguimos consertar, conforme palavras do colaborador Amigo: “— é difícil avaliar e para você fazer uma avaliação mais pertinente, mais correta, você teria que conhecer melhor seu universo de trabalho”.

A abordagem de Behrens (2003), apresentada acima, sobre o fato de que a metodologia tecnicista (positivista) enfatiza especialmente a resposta certa e que o erro é sancionado com rigorosidade ganhou destaque em outros momentos de discussão sobre o texto “A arqueologia do conceito de avaliação” em estudo no grupo colaborativo.

PITÁGORAS: — O que eu vejo da avaliação é que sempre está baseada exclusivamente no livro; muitos professores dizem assim: a prova vai ser do capítulo tal ao capítulo tal do livro; estudem isso aí. Se o aluno acertou isso aí, tudo bem; se não acertou, fica por isso mesmo. Quem acertou tem dez, para quem não acertou não tem retorno. Na verdade, assim não tem avaliação de coisa nenhuma; aquilo ali serve só para botar quem está aprovado e quem está reprovado. Era preciso ver quantos erraram tal questão e voltar à questão, refazer a questão, descobrir por que erraram.

MATRAGA: — Então, seria trabalhar o erro, aprender com os erros, tirar proveito do erro.

Nesse momento de discussão, o colaborador Pitágoras apresenta uma concepção irônica sobre nossa prática avaliativa. São comentários que demonstram postura tradicionalista ainda arraigada em nossa prática escolar e que, querendo aceitar ou não, ela existe, permeia a ação educativa e pode perdurar por muito tempo ainda.

PITÁGORAS: — A gente não quer saber do erro; a gente quer saber se ensinou e o aluno compreendeu.

PANDORA: — Eu tive observando aqui no texto, a questão que o aluno trocou vinte por dois; esse exemplo aqui de matemática, você não pode ignorar; acho que o professor tem que ter uma percepção além daquilo que a própria questão tá pedindo até onde o aluno foi. O erro aqui (trocar vinte por dois) não é um erro, é um momento que acontece com qualquer um, porque ele já mostrou competência.

ANA TERRA: — É, na verdade, a gente trabalha o erro como um aspecto punitivo e deveria ser o contrário, a gente precisa saber onde o meu trabalho não foi bem e por que o aluno não foi bem, né? O erro é para ser visto assim. Eu acho que quando um aluno tira uma nota baixa, isso mexe com a auto-estima dele. É um fato que, em um, pode estimular a querer estudar mais, mas, em outro, pode dar efeito contrário.

Sobre essa questão do erro como punição, como castigo, como fator estimulante ao estudo ou não, colocada pela colaboradora Ana Terra, apresentamos como reforço a abordagem de Luckesi (1999, p.51):

A partir do erro, a prática escolar, desenvolve-se e reforça-se no educando uma compreensão culposa da vida, pois, além de ser castigado por outros, muitas vezes ele sofre ainda a autopunição. Ao ser reiteradamente lembrado da culpa, o educando não apenas sofre os castigos impostos de fora, mas também aprende mecanismos de autopunição, por supostos erros que atribui a si mesmo. Nem sempre a escola é a responsável por todo o processo culposo que cada um de nós carrega, mas reforça (e muito) esse processo. Quando um jovem não vai bem numa aprendizagem e diz: “Poxa, isso só acontece comigo!”, que é que está expressando senão um juízo culposo e autopunitivo?

Ainda com relação à discussão sobre o erro, Parceiro acrescenta alguns comentários, evidenciando que:

PARCEIRO: — Nessa questão do erro, com relação a esse texto, a gente tem que ver na avaliação da aprendizagem é a qualidade, é o qualitativo, vamos dizer assim, só que o pensamento muitas vezes é o pensamento positivista, baseado naquela avaliação da quantidade mesmo, quando deveria ser mais focado para uma relação filosófica mesmo, dialética, ou seja, aquela interação realmente, né? Levar todos os aspectos em consideração. Muitas vezes, a gente não faz isso, o que restringe, de certa forma, o nosso trabalho; fica uma coisa muito tecnicista, o aspecto tecnicista fica marcante. Eu vejo por esse lado aí.

Nessas considerações, fica clara a necessidade de se trabalhar o erro e, com ele, produzir conhecimento, porém todos admitem o fato de que isso não acontece. A colaboradora Ana Terra diz claramente que a gente trabalha o erro como aspecto punitivo e que deveria ser o contrário; o colaborador Pitágoras chega a conclusão de que nessa concepção mecanicista não há avaliação, o que há é somente prestação de contas, evidenciamento de quem passou e de quem não passou, apuração de notas; o colaborador Parceiro diz o que deve ser feito: avaliação qualitativa, enfocando mais o pensamento filosófico, dialético e interativo, porém, segundo ele, o que se faz, de fato, é avaliação quantitativa, baseada em postura tecnicista e positivista.

Seguindo essa linha de pensamento do colaborador Parceiro, a abordagem dada pelo colaborador Sacro Bosco é muito interessante:

SACRO BOSCO: — [...] o profissional da educação tem que ter uma outra formação: formação fundamentada no conhecimento sociológico, antropológico, filosófico e com profundos conhecimentos na área específica. A sua visão deve ser aberta, holística e profundamente dialética, ou seja, para avaliar bem, você tem que ensinar bem, ter competências devidas para tal.

No decorrer do trabalho com o texto, o mediador tentou sempre trazer as discussões para a necessidade de mudanças de paradigmas e da necessidade de redimensionamento da prática avaliativa, porém, em quase todos os momentos, a discussão volta para a justificativa das amarras impostas pelo sistema, pelas práticas positivistas e tradicionalistas, e para a justificativa da dificuldade angustiante de se realizar esse redimensionamento.

Nessa discussão, volta também a questão do erro, porque foi ponto marcante e muito comentado no decorrer do estudo do texto. Seguramente, essa questão do erro (de que forma devemos encarar esse erro, assim como a necessidade de se fazer revisão do conceito que nós temos de erro, de aproveitá-lo como instrumento de aprendizagem) é um ponto que nós professores, colaboradores desta pesquisa, vamos rever, vamos repensar na prática educativa. Para nós, a maneira de perceber o erro, seguramente, nunca mais vai ser a mesma.

AMIGO: — Bem, nesse “buscando um redimensionamento”, eu gostaria de comentar a história de trabalhar o erro ou de não trabalhar o erro do aluno. Várias vezes, já tentei, após a entrega das provas, discutir as questões que ficaram pendentes, que boa parte do alunado não conseguiu responder - certo? - mas não sei se é porque seria mais cômodo para mim, mas eu sempre encontrei barreiras na atenção dos alunos em relação a esse aspecto, de rediscutir, como se aquilo ali ele não fosse precisar mais nunca daquela informação. Tá entendendo? Então, acho que é um ponto que a gente tem que trabalhar melhor, nós professores é o erro, trabalhar o erro do aluno. Por que você errou? Como aqui ele colocou o exemplo da matemática: o aluno trocou vinte por dois – tá entendendo? – então, aquilo ali fez com que ele errasse a equação todinha, não é Pitágoras? Aqui, no caso o erro funciona como castigo e funciona mesmo – errou pronto. Acho que a gente precisa buscar mais essa discussão em sala de aula sobre as questões erradas para a gente trabalhar melhor a

questão da formação do ser, não só o conteúdo, né? Mas, de repente, a gente possa precisar, possa reconstruir aquilo ali e passar, digamos assim, para frente o seu nível de conhecimento, né?.

ANA TERRA: — Quando o Amigo está falando da questão do erro, o texto coloca, o tempo todo, que a gente dá como errado, por exemplo, aquele problema de matemática que o aluno errou por que trocou um número vinte por dois, mas será que não tem nada naquele problema que o aluno demonstre conhecimento? Não tem nada ali que demonstre que ele raciocinou logicamente? Aí, o professor só considera o resultado final, quer dizer, ele não avaliou considerando o raciocínio que o aluno fez para chegar até ali, mesmo que ele tenha trocado um sinal, mas ele fez um raciocínio para chegar até ali, demonstrou que ele tem alguns esquemas que ele consegue resolver o problema, não é? Então, essa questão do erro é muito séria, porque a gente tem que aproveitar o erro, realmente, para reorientar essa aprendizagem e não para punir o aluno, que é o que agente faz muito - não é? – nessa questão da avaliação.

Fundamentando os comentários dos colaboradores e buscando direcionamento para atender à necessidade que temos de fazer revisão dos conceitos de erro e do modo como devemos trabalhar o erro, podemos apresentar a concepção de Esteban (2004, p. 90), destacando que:

[...] o erro não é resultado da impossibilidade de aprender, é parte do processo em que o conhecimento se tece. O valor negativo que lhe é atribuído, na prática classificatória, decorre da impossibilidade de reconhecimento e validação do conhecimento que nele se faz presente. [...] Nessa perspectiva, o que aparece como erro do aluno ou aluna poder ser resultado da incapacidade do professor ou professora para compreender a lógica da resposta que não coincide com o demarcado pelo processo de privilegiação. Não se trata de culpabilizar o professor ou professora pelo erro do estudante. Apenas, há a compreensão de que o erro não é um resultado negativo a ser evitado; o erro, assim como o acerto, é a expressão do conhecimento que está sendo tecido na relação pedagógica, indica o que já se avançou, o que já está consolidado e o que está em elaboração, pelos sujeitos em interação no cotidiano da sala de aula, na realização de um projeto coletivo de trabalho, sem apagar a ação singular de cada um dos participantes da atividade. Nesse caso, o erro deixa de representar a ausência de conhecimento válido, sendo apreendido como pista que indica como o aluno ou aluna está articulando os conhecimentos que já possui com os novos conhecimentos que vão sendo elaborados [...]

Nos comentários seguintes, a discussão vai girar em torno do fato de que nós professores estamos, muitas vezes, realizando prática educativa atrelada ao vestibular. Devemos alertar que, conseqüentemente, o tradicionalismo, o positivismo e, principalmente, o tema da

nota, como exigência do sistema educacional, voltam, representando obstáculos que o professor encontra na tentativa de realizar mudança de paradigma na sua prática avaliativa.

Percebemos, também, nas falas dos colaboradores, que aparece mais um fator representativo de obstáculo para que a mudança de paradigmas não aconteça por parte do professor. Surge, então, a cobrança do pai, da família, da sociedade.

ADRIANA CALCANHOTO: — O terceiro ponto que diz respeito à avaliação, no terceiro ano eu sempre os prepara para o vestibular, porque querendo ou não o vestibular é de marcar; uma andorinha só não faz verão; eu não posso mudar isso.

PARCEIRO: — O que é que ocorre? Há colegas que realizam uma prática que de maneira alguma deve ser levada em consideração: o professor passar um roteiro, dar trinta questões e ele tira dez para fazer uma avaliação, ou seja, é como o professor Pitágoras colocou, é o decoreba chamado; quando ele chega mais pra frente, quando ele chega e encontra um professor que usa uma dinâmica totalmente diferente, por mais que o professor queira implantar essa nova dinâmica, ele vai ter dificuldade e muita. Por quê? Porque o aluno já está bitolado naquilo. Aí ele vai dizer o seguinte: - ah, professor, assim é muito difícil; o professor não sabe passar o conteúdo, o professor faz uma avaliação diferente do que a gente estuda na sala de aula. Então, esse professor vai passar a enfrentar um obstáculo muito grande. Entendeu? O pai vai chegar e dizer, na escola, por exemplo, que o professor é incompetente, por que o filho dele antes tirava só dez e passou a tirar um, dois, três.

PITÁGORAS: — O pai está preocupado é com o vestibular.

MATRAGA: — É preciso levar em conta que a avaliação hoje acontece quase que exclusivamente em função do vestibular.

PARCEIRO: — Exatamente, aliais, a educação no Brasil está focada justamente para o vestibular. Focada e pronto[...] acabou. Por exemplo, da forma que esta sala está arrumada[...] as carteiras[...] você chega em sala de aula[...] será se eu não poderia deixar meus alunos da forma que estamos aqui (em círculo)? Poderia, mas o que é que acontece? Se tivesse um professor antes de mim que viesse dar aula e eles estivessem todos comportadinhos, na fila, é desse jeito e acabou. Isso até restringe o aluno, ele tem vergonha de perguntar as coisas. Às vezes ele quer se destacar, mas ele

não tem espaço. Por quê? Porque ele não tem campo para isso. Então é um tipo de avaliação voltada para o vestibular, que tem muita coisa errada. O ensino-aprendizagem deve ser totalmente reformulado.

Podemos evidenciar fundamentação para essas considerações apresentadas pelos professores colaboradores em Luckesi (1999, p. 18) quando ele diz que:

Pais, sistemas de ensino, profissionais da educação, professores e alunos, todos têm suas atenções centradas na promoção, ou não, do estudante de uma série de escolaridade para outra. O sistema de ensino está interessado nos percentuais de aprovação/reprovação do total dos educandos; os pais estão desejosos de que seus filhos avancem nas séries de escolaridade; os professores se utilizam permanentemente dos procedimentos de avaliação como elementos motivadores dos estudantes, por meio da ameaça; os estudantes estão sempre na expectativa de virem a ser aprovados ou reprovados e, para isso, servem-se dos mais variados expedientes. O nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem.

Luckesi (1999, p. 25) acrescenta, na sua abordagem sobre a pedagogia do exame e, portanto, da nota, os seguintes comentários sobre a ineficiência da prática dessa pedagogia no processo de construção da aprendizagem dos alunos, que servem de fundamentação para as discussões do grupo:

Pedagogicamente, ela centraliza a atenção nos exames; não auxilia a aprendizagem dos estudantes. A função verdadeira da avaliação da aprendizagem seria auxiliar a construção da aprendizagem satisfatória; porém, como ela está centralizada nas provas e exames, secundariza ao significado do ensino e da aprendizagem como atividades significativas em si mesmas e superestima os exames. Ou seja, pedagogicamente, a avaliação da aprendizagem, na medida em que estiver polarizada pelos exames, não cumprirá a sua função de subsidiar a decisão da melhoria da aprendizagem.

Contrariamente a tudo isso, um fato interessante que reaparece, no final do comentário do colaborador Parceiro, é o evidenciamento de que algo está errado, de que o processo de ensino-aprendizagem deve ser reformulado, de que a escola (como foi discutido no início) deve evoluir e de que é preciso fazer alguma coisa.

Diante do exposto, constatamos que o grupo de professores que está realizando esta pesquisa pode começar o processo de mudanças, de ruptura de paradigmas em relação à avaliação da aprendizagem na própria Instituição de Ensino Superior em que trabalham. Levando em conta

o trabalho colaborativo que estamos realizando, a mudança deve acontecer por meio desse grupo e deve servir de motivação para outros professores.

Nesse momento, o mediador direciona o debate novamente para a parte do texto que trata do redimensionamento da avaliação, propondo a superação de alguns paradigmas e destacando que a avaliação da aprendizagem deve ser trabalhada mais envolvendo questões políticas e sociais, no sentido de que ela seja meio de inclusão, tanto na escola quanto no mercado de trabalho e na sociedade.

Seguindo essa concepção, Matraga lança a seguinte pergunta para os colaboradores, incitando o debate:

MATRAGA: — Então, como uma avaliação pode representar um momento de exclusão?

Tentando responder à pergunta, o colaborador Pitágoras é enfático, curto e, dramaticamente, prático quando diz:

PITAGORÁS: — Ora, ela exclui quando ela reprova.

A colaboradora Ana Terra enfatiza abordagem mais psicológica na sua concepção sobre a possibilidade da avaliação representar momento de exclusão social:

ANNA TERRA: — Eu acho que quando um aluno tira uma nota baixa, isso mexe com a autoestima dele. É fato que, em um determinado aluno, uma nota baixa pode estimular a querer estudar mais, mas em outro pode dar efeito contrário.

O mediador dos trabalhos chama atenção, na pessoa do pseudônimo Matraga, para o fato de que não devemos ser ingênuos em acreditar que a exclusão e a evasão acontecem somente em função da avaliação. Matraga destacou que há outros motivos de ordem social, política, econômica, individual, dentre outros, que não são objetos de estudo nesta pesquisa, mas, também, não devemos ser ingênuos em acreditar que não exista estreita relação entre avaliação e reprovação, entre avaliação e exclusão.

MATRAGA: — Voltando ao assunto da avaliação como momento de exclusão, a gente sabe que a exclusão e a evasão não acontecem somente em função da avaliação, mas que a avaliação, como se diz, é o instrumento de evidenciamento da evasão e da exclusão.

O mediador dos trabalhos continua a leitura destacando uma passagem do texto onde se evidencia que o fracasso do aluno pode significar o próprio fracasso da escola e do sistema educacional como um todo.

Com relação a essa questão, os colaboradores reagem da seguinte forma:

PARCEIRO: — Vamos usar aqui uma expressão popular: cada turma tem o professor que merece. Não sei se vocês já ouviram essa frase. Cada escola, também, tem o aluno que merece, né? Então jogar a culpa da reprovação só no aluno é muito bom, é muito fácil.

ANA TERRA: — Por isso que a reprovação é uma coisa muito séria, porque afinal de contas só se avalia o aluno, e o professor, como é que ele se coloca nesse processo? E a escola?

PITÁGORAS: — Se o aluno ficou reprovado, a escola não quer nem saber, o problema é do aluno.

Os comentários acima, apresentados pelos colaboradores, evidenciam o fato de se querer justificar o fracasso escolar no fracasso do aluno: a idéia que se tem é a de que se o aluno fracassou o problema é dele. A escola se coloca em situação de retaguarda, tentando se esquivar e deixando transparecer idéia de que não tem nada a ver com isso. Fica evidente também o fato de que só se avalia o aluno. É preciso que se realize trabalho de avaliação do professor e também da escola.

Assim, Matraga, sintetizando o pensamento do grupo, faz comentário e lança a pergunta:

MATRAGA: — Então, podemos confirmar que a avaliação precisa passar por redimensionamento, e que esse redimensionamento seja feito no sentido de que a avaliação represente momento de inclusão social. [...] A nossa discussão é principalmente em função de redirecionar a nossa prática avaliativa, não é? Então, nós já constatamos muitas evidências e o que fazer para redirecionar, como fazer esse redimensionamento, como sair dessa mesmice, desse tradicionalismo, dessa postura de avaliação técnica, dessa postura racional e, realmente, colocar uma ação diferente?

Alguns colaboradores comentam a questão e apresentam suas sugestões destacando a dúvida: como realizar essa ação diferente? Como mudar a postura avaliativa?

SACRO BOSCO: — A avaliação é um processo contínuo (deve ser) e variado de verificação da aquisição de conhecimento e de construção de uma consciência política, mas para que essa prática vigore, o profissional da educação tem que ter uma outra formação: formação fundamentada no conhecimento sociológico, antropológico, filosófico e com profundo conhecimento na área específica. A sua visão deve ser aberta, holística e profundamente dialética, ou seja, para avaliar bem, você tem que ensinar bem, ter competências devidas para tal.

O que podemos acrescentar ao pensamento do colaborador Sacro Bosco é o fato de que a Instituição em que trabalhamos precisa investir muito mais na formação continuada de seus atores. Se o Cefet-PI tem investido na formação continuada de seus professores, é preciso investir muito mais para que eles renovem os conhecimentos relativos às áreas de sociologia, antropologia e filosofia, fundamentais para a prática pedagógica, e para que se desenvolva, também, visão interdisciplinar dialética no cotidiano escolar.

Precisamos entender as vantagens que essa postura representa, de fato, na prática dos docentes, enquanto agentes que aspiram a mudanças no processo educacional. Assim, é pertinente o que diz Behrens (2003, p.59) sobre essa temática:

O desafio dos cientistas e intelectuais no sentido da retomada do todo contamina a educação e instiga os professores a buscarem uma prática pedagógica que supere a fragmentação e a reprodução do conhecimento. O ensino como produção de conhecimento propõe enfaticamente o envolvimento do aluno no processo educativo. A exigência de tornar o sujeito cognoscente valoriza a reflexão, a ação, a curiosidade, o espírito crítico, a incerteza, a provisoriedade, o questionamento, e exige reconstruir a prática educativa proposta em sala de aula.

Percebemos na perspectiva apresentada por Behrens (2003), que o processo valorativo vai acontecer levando em consideração o todo e propõe distanciamento da prática educativa que fragmenta e reproduz o conhecimento.

Para o colaborador Sacro Bosco, na sua prática educativa, ele trabalha tentando seguir um paradigma que priorize a reflexão, a ação consciente, a curiosidade, o espírito crítico e o

questionamento, procurando encarar o ensino na perspectiva da construção do conhecimento e não da reprodução.

Destacamos, nesse momento de discussão sobre o paradigma holístico, até mesmo o fato de que a visão sistêmica da educação, de certa forma, fundamenta a pesquisa qualitativa – colaborativa que desenvolvemos com os professores do Cefet-PI, destacando que a intenção desta pesquisa é trabalhar no sentido de proporcionar a ação reflexiva e a reconstrução de conceitos e da prática avaliativa enquanto professores e enquanto avaliadores. Lembramos que avaliação da aprendizagem não deve ser momento estanque, momento fragmentado e isolado do processo educacional e sim prática sistêmica e contínua. Assim, na visão holística da educação, reforçando a idéia de que o processo educativo deve levar em consideração aspectos mais amplos e sistêmicos, acrescentamos, ainda, segundo Behrens (2003, p. 60), a seguinte situação:

A produção de conhecimento com autonomia, com criatividade, com criticidade e espírito investigativo provoca a interpretação do conhecimento e não apenas a sua aceitação. Portanto, na prática pedagógica, o professor deve propor um estudo sistemático, uma investigação orientada, para ultrapassar a visão de que o aluno é um objeto, e torná-lo sujeito e produtor do seu próprio conhecimento.

Complementando essa discussão, destacamos a concepção de Fernandes (2004, p. 94) sobre essa perspectiva:

Uma perspectiva sistêmica nos permite perceber que estabelecer novas práticas avaliativas não deve vir desacompanhado de outros aspectos, tais como: a autonomia da unidade escolar, um currículo dinâmico, flexível e contextualizado, formação continuada dos professores, valorização do trabalho coletivo na escola, a continuidade das propostas pedagógicas, respeitando-se o tempo escolar como um tempo distinto do tempo das políticas administrativas.[...] Vale ressaltar que, partindo de uma perspectiva sistêmica, quando as mudanças ocorrem de forma parcial ou fragmentada nas escolas ou nas redes escolares, seu efeito conjunto não alcança uma modificação substantiva nas práticas tradicionais arraigadas e, principalmente, nas práticas avaliativas.

Continuando com essa linha de pensamento, Fernandes (2004, p. 96) acrescenta (e para nós, servem como síntese das discussões anteriores) algumas situações relevantes para as discussões em curso.

Uma mudança na avaliação dos processos de aprendizagem exige uma concepção de aluno como um ser crítico, criativo e participativo, com autonomia e capacidade de tomar decisões. Exigem também uma concepção de ensino que privilegia a participação, o diálogo, a autonomia, a reflexão tanto por parte dos

professores quanto dos alunos. Nessa perspectiva também, o erro é visto como propiciador de aprendizagens, e as dúvidas dos alunos altamente significativas e reveladoras de um envolvimento e exercício intelectuais. Dessa forma, a avaliação deixaria de ser vista como algo fora do processo de aprendizagem e de ensino e passaria a ser vista como propiciadora de aprendizagens e como parte integrante do currículo escolar e conseqüentemente do planejamento em todas as suas etapas.

Os comentários apresentados pelos demais colaboradores sobre as constatações do grupo das evidências do desejo latente de redimensionar a prática pedagógica e, conseqüentemente, avaliativa, propondo ação diferente, continuaram e se apresentam conforme os discursos que seguem:

PANDORA: — Nesse momento, o contexto de vida dele conta muito; quando você faz uma avaliação até a linguagem que você utiliza[...] quando você diz a palavra “conseqüentemente” por exemplo o aluno pergunta o que é isso? Quantas vezes no teste de avaliação, o aluno fica preso a uma significação. Com relação ao abstrato, eu comentei aqui com o colega: são discussões tão antigas, no meio de nós professores, porque desde 1980 que eu trabalho, eu já discutia isso. Eu dava aula no ensino fundamental e aí nós ficávamos preocupados com o que vinha nos livros didáticos, quando os exercícios traziam nomes de frutas totalmente desconhecidas; eu trabalhava na Amazônia, quando você falava de uva era desconhecida, mas se você falasse de cupuaçu era bastante conhecido, então a gente já fazia essa discussão e na hora da avaliação agente tentava fazer esse tipo de adequação com a vivência do aluno. Eu não sei, mas acho que toda essa questão do abstrato tem a questão da maturidade; quando estamos elaborando a avaliação, nós não levamos em consideração a questão da maturidade da criança, o nível de percepção que ele possa ter. Não só na avaliação, no dia a dia, na ação do professor, ele não consegue se aproximar o suficiente[...]claro são vários mundos ali[...]mas o professor[...],eu vejo assim, a grande dificuldade que eu percebi ao longo da minha experiência é que a distância que você se coloca em relação ao aluno e aí você elabora uma avaliação com a mesma distância. Então o resultado, com certeza, não será bom.

MATRAGA: — Então há falta de subjetividade, falta de envolvimento, de cumplicidade. Parece que o professor fica sempre mantendo aquela distância.

TORQUATO NETO: — Em seqüência, vê-se que se deve dar um novo redimensionamento da avaliação, visto que o processo é determinante no tocante ao desenvolvimento do processo ensino e

aprendizagem, considerando as várias etapas de aquisição do conhecimento dando a este um caráter eminentemente pragmático, uma vez que se precisa de metodologias adequadas, sistemáticas e eficientes para que se estabeleça uma aplicabilidade no que concerne à vida dos elementos envolvidos no processo. Sabe-se, porém que nem sempre o que se conhece é devidamente aproveitado tanto em termos de conhecimento e até mesmo no processo de avaliação desse conhecimento adquirido. Registre-se aqui que a nova pedagogia aponta para meios mais eficazes de avaliação, mas nem tudo tem sua aplicabilidade prática.

SABEDORIA: — O texto nos orienta e nos dar pistas para a prática de uma avaliação continuada, incluindo no seu bojo, as concepções de educação, escola e sociedade, que devemos romper com os velhos paradigmas e contribuir com a maturação da consciência crítica do aluno. O texto nos orienta a uma nova postura pedagógica, porque não nos adianta mudar somente avaliação, mas sim as nossas concepções de educação, da realidade social e a uma mudança comportamental desse aluno em relação ao mundo.

MIGUEL DE CERVANTES: — O texto propõe que se deve pensar em uma forma de avaliação em que o aluno a utilize para avaliar o quanto ele adquiriu de conhecimento e, ao mesmo tempo, que ele possa fazer uma interação deste conhecimento com as coisas que ele vai aprender no mundo real, ou seja, aplicar estes conhecimentos na vida prática, o que hoje é classificado como competência. O importante não é só aprender matemática, mas adquirir competência para lidar com os números e aplicá-los nas várias atividades da vida.

Diante dessas considerações, o debate retoma a discussão apresentada no início do estudo do texto sobre a falta de avanço na prática avaliativa dos professores. Então, Matraga comenta o seguinte:

MATRAGA: — A professora (Pandora) falou uma coisa interessante. Quando eu fui fazer a pesquisa, quando eu resolvi estudar a avaliação, disseram-me assim: “é tema tão antigo, essas discussões são tão batidas, tão comuns”. Então, foi exatamente isso que me levou a pesquisar avaliação, porque nós avaliamos [...] nós professores avaliamos os nossos alunos de uma forma muito parecida com aquela que fomos avaliados como alunos.

PITÁGORAS: — Pode estar até pior. Antigamente havia aqui a professora Dolores² que ela fazia uma pesquisa sobre o rendimento do professor, mês a mês, e aí dava, estatisticamente, o resultado, mas dava muita briga, uma ciumenta danada [...] disseram que estava constringendo os professores e aí proibiram. Então quando alguém quer fazer alguma mudança, não pode.

AMIGO: — Certamente que há alguns professores trabalhando nesse rumo, buscando essa avaliação desejada, em todos os seus aspectos, mas nós trabalhamos simplesmente numa turma, avaliando o todo[...]

ANA TERRA: — Eu acho que uma das primeiras coisas que a gente precisa fazer é ter bem claro quais são os meus objetivos na hora de avaliar, porque eu acho que a gente fica muito só nesse objetivo de verificar o que foi que o aluno apreendeu daquele conteúdo que foi dado para ele e aí a gente esquece o contexto maior [...] da aplicabilidade que eu estou dando para ele, onde é que ele vai ver aquilo que eu estou [...] que a gente está trabalhando na sala de aula, né? Qual é o contexto que aquele conteúdo que ele está vendo ali vai ser aplicado e, aí a gente vai para a questão também do currículo, o currículo que seleciona uma quantidade de conteúdos que, às vezes, [...] não tem aplicabilidade, e aí eu vou avaliar meu aluno para obter aqueles conhecimentos que nem são tão importantes para ele ou que eu também não faço uma relação daquilo com a prática. Então, eu acho que a gente só pode romper com os paradigmas tradicionais começando por aí. Quais são os objetivos? O que eu quero na verdade com aqueles conteúdos que eu estou ensinando para o aluno? Onde eu quero que ele chegue?

MATRAGA: — Você acha que uma andorinha só faz verão?

ANA TERRA: — Eu acho que eu posso começar, né? Eu acho que o professor[...] cada um tem que começar fazendo isso[...] O aluno tem 10 professores, e se ele percebe que ele tem um professor que faz diferente, ele começa a cobrar dos outros também. Eu já recebi esse tipo de cobrança e já me questionei (não sobre avaliação), mas em relação a uma outra coisa, porque eles fazem a comparação entre os professores. Então, pode ser que eu sozinha ache que eu não vou mudar nada não, mas eu posso começar a mudar, e é minha prática que vai mudar mesmo isso em relação à avaliação.

² Professora aposentada pelo Cefet-Pi

MATRAGA: — Amigo, o que você tem a dizer sobre esse redimensionamento da prática avaliativa?

AMIGO: — No que diz respeito a prática avaliativa e seu redimensionamento, é[...] até complementando o que Ana Terra colocou, a partir do momento que eu tenho uma definição clara dos meus objetivos como professore e que isso é repassado para o aluno, ou seja que não é simplesmente a cobrança de conteúdos que deve ser feito, mas mudanças comportamentais do aluno que possam levar[...], direcionar esses conteúdos para que ele tenha uma postura[...], uma mudança social, uma relevância[...]aí a gente vai bem[...]

Matraga, como mediador dos trabalhos, lança mais uma pergunta enfatizando a dificuldade de se realizar avaliação continuada em meio a tantas atribuições, que podem representar as já discutidas amarras que dificultam o trabalho do professor:

MATRAGA: — Você acha que a avaliação é difícil de ser realizada de maneira contínua em função dessas atribuições, dessa correria de conteúdos?

AMIGO: — Está na nossa formação. Nossa formação, pelo menos uma boa parte dos professores somos “conteudistas”, aí nós preparamos uma avaliação para o conjunto e não percebemos as individualidades dos alunos. Digamos, eu estou numa sala de química com quarenta alunos, vinte e cinco com notas azuis. tá ótimo, tá entendendo? Eu penso logo assim: tá bem, a minha metodologia tá boa, tá mais ou menos, tá na média, e a gente não trabalha as dificuldades que os alunos tiveram.

Matraga fala também que a própria escola, como local de atuação do professor, deve promover a formação continuada de seus professores, formação em serviço:

MATRAGA: — Por que não? O Cefet não faz isso.

Os colaboradores reagem às considerações feitas pelo grupo e à pergunta feita pelo mediador sobre a dificuldade de se realizar a avaliação da aprendizagem de forma continuada, levando em consideração as amarras que o sistema nos impõe, da seguinte maneira:

ANA TERRA: — É, na verdade, nós não fomos preparados para isso, para avaliar.

PARCEIRO: — O Cefet tem que passar por uma reestruturação; o Cefet está caduco, mas caduco em que sentido? É no sentido do vício, ou seja, é uma avaliação viciosa.

ANA TERRA: — Nós não temos, assim, um núcleo que coordene, que junte, que faça pensar[...] porque eu acredito que eu, você e outros que estão em sala de aula temos que desenvolver um trabalho no sentido de caminhar, de evoluir. Nem todos nós estamos caducos, mas eu acho que quando aparece, aparece o Cefet enquanto instituição e nós não temos uma coisa assim que coordene esse processo todo[...]e precisa[...]

Notamos, na fala da colaboradora Ana Terra, uma situação muito pertinente: a necessidade de se criar núcleos de estudo na Instituição em que trabalhamos. No Cefet-PI, há um trabalho visível de modernização física e de equipamentos, o que não podemos condenar, mas os professores trabalham quase que de forma isolada, não há compartilhamento de conhecimentos, há insuficientes trabalhos pedagógicos no sentido de atualização do conhecimento.

Nessa linha da atualização do conhecimento por meio de núcleos de estudos científicos, as universidades, normalmente, constituem esses grupos, seguindo determinada linha de pesquisa, para que a instituição não fique estática, parada no tempo, “caduca”, como disse o colaborador Parceiro sobre nossa Instituição, mas essa realidade ainda não acontece no Cefet-PI.

Já podemos perceber no Cefet-PI, a formação, ainda lenta, de núcleos de pesquisa científica, tentando tirar esse aspecto caduco que foi colocado nas discussões, porém, é bom que se diga, ainda há certa resistência de alguns professores em aderir a esse processo de atualização do conhecimento, a essa nova visão de educação dentro dessa Instituição de Ensino.

Observamos na abordagem da colaboradora Ana Terra que ela não está querendo coisa absurda. Ela está querendo, em outros termos, que o Cefet-PI mantenha o trabalho de formação continuada com seus professores, para que aconteça trabalho de renovação constante de conhecimentos e, conseqüentemente, de posturas pedagógicas.

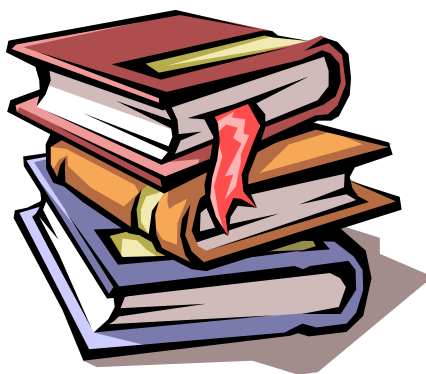
No fechamento das discussões, ficou claro, entre os colaboradores que, de fato, há muita coisa a ser mudada no processo avaliativo e no processo educativo como um todo, mas ficou evidente também a necessidade de mudança prática, assim como o alerta para que as discussões apresentadas no texto não fiquem somente no plano da abstração.

O mediador comentou com os professores colaboradores sobre a necessidade desse grupo de trabalho começar ação de mudança, mesmo que ainda de forma lenta, de forma tímida, porém necessária. “Alguém tem que começar para que o processo comece a acontecer e, seguramente, o reflexo vai aparecer no aluno e ele vai começar a cobrar, dos outros professores, posturas mais interessantes em relação à educação e em relação especificamente à prática avaliativa”. Assim, é necessário se faz que essas posturas sejam condizentes com as situações práticas vivenciadas na atualidade.

Estamos conscientes de que o trabalho realizado com esses professores, nas atividades de estudo, pode não representar, a princípio, mudança de postura avaliativa. O fato de termos discutido esse texto sobre avaliação da aprendizagem não assegura a transformação do agir desses professores se eles não apresentarem vontade para que essa transformação ocorra. Esse processo deve ser volitivo, isto é, é preciso que aconteça de dentro para fora, é preciso que o professor tenha vontade e esteja consciente de que é preciso mudar para que se comece a pensar em nova postura frente à avaliação da aprendizagem. O que nos conforta é o fato de observamos, nas discussões, muitas inquietações, muitas insatisfações em relação ao ato avaliativo e, principalmente, observamos a vontade e a consciência de mudança. Essa atitude aflora em alguns dos colaboradores desta pesquisa.

Sabemos que “uma andorinha só não faz verão”, mas é preciso que uma comece o trabalho para servir de estímulo às outras, e não devemos nos esquecer, na prática cotidiana de professor crítico-reflexivo, do verso antológico de Fernando Pessoa “tudo vale a pena se alma não é pequena”.

6 ANÁLISE DOS CONCEITOS

*SONETO ANTIGO*

*Esse estoque de amor que acumulei
Ninguém veio comprar a preço justo.
Preparei meu castelo para um rei
Que mal me olhou, passando, e a quanto custo.*

*Meu tesouro amoroso há muito as traças
Comeram, secundadas por ladrões.
A luz abandonou as ondas lansas
De refletir um sol que só se põe*

*Sozinho. Agora vou por meus infernos
Sem fantasmas buscar entre fantasmas.
E março contra o vento, sobre eternos*

*Desertos sem retorno, onde olharás
Mas sem o ver, estrela cega, o rastro
Que até aqui deixei, seguindo um astro.*

(Mário Faustino)

Primeiramente, evidenciamos a importância das sessões reflexivas para a pesquisa colaborativa no sentido de que elas representam para o grupo de colaboradores, dentre outras coisas, momentos propícios para se compartilhar experiências e vivências na tentativa de se encontrar saídas para situações que podem representar momentos de conflito na prática de avaliar. Nesse espaço, refletimos sobre práticas avaliativas, principalmente enquanto avaliadores, realizamos o trabalho de reelaboração de conceitos e fizemos, a partir daí, a proposta de reconstrução das práticas de avaliar.

Nas sessões reflexivas, realizamos trabalho orientado com o grupo de colaboradores, observando as ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir, de acordo com descrição apresentada nos procedimentos metodológicos desta pesquisa.

Para realizar o trabalho de análise dos conceitos, realizamos comparação entre os conceitos prévios e os conceitos reconstruídos dos colaboradores e, também, estabelecemos relações entre esses conceitos e aquele que apresentamos como conceito científico de avaliação da aprendizagem, que foi elaborado para servir de base para a comparação. Relembrando esse conceito, avaliação da aprendizagem é processo contínuo e variado de auto-regulação, de verificação da construção de conhecimentos, do desenvolvimento de habilidades e da formação de atitudes e de consciência política e social. Assim, tomamos como atributos essenciais do conceito base: **processo** (contínuo e variado), **auto-regulação** (do aluno), **verificação** (da construção de conhecimentos), **desenvolvimento** (de habilidades) e **formação** (de atitudes e de consciência social e política), como demonstra o quadro abaixo.

Segundo Guetmanova (1989), os atributos ou indícios são elementos que fazem com que os objetos ou fenômenos se tornem distintos ou semelhantes; os atributos essenciais representam conjunto de elementos, sendo que cada um é tomado como elemento imprescindível à caracterização do objeto e todos juntos representam a suficiência para se distinguir um objeto de outros. Em outras palavras, no conjunto dos atributos substanciais, cada elemento tem a sua importância na compreensão da abrangência do conceito. Assim, um conceito ficaria insuficiente para caracterizar o fenômeno ou objeto com a ausência do elemento substancial. Nessa perspectiva, é o conjunto desses elementos substanciais que faz com que os objetos sejam diferentes uns dos outros.

Diante do exposto, apresentamos três categorias de análise para o trabalho de comparação dos conceitos prévios e reconstruídos dos colaboradores sobre avaliação da

aprendizagem. Primeiramente, o enquadramento dos conceitos na perspectiva histórica, buscando fundamentação na periodização da avaliação da aprendizagem, apresentada por Dias Sobrinho (2003); depois, a classificação formal dos conceitos apresentados pelos colaboradores: conceito, descrição, caracterização e exemplificação, seguindo a perspectiva de Guetmanova (1989) e, por último, a categoria de formação de conceitos na perspectiva psicológica de Vigotski (2001).

Apresentamos a seguir quadro sintético dos conceitos prévios e reconstruídos, apresentados pelos colaboradores, para facilitar o processo de análise das categorias.

| COLABORADOR | CONCEITO PRÉVIO | CONCEITO RECONSTRUÍDO |
|-------------|---|--|
| Ana Terra | É um processo no qual um sujeito-aluno interage com um sujeito-professor condutor (orientador) do processo de aprendizagem. | Avaliação da aprendizagem é processo. Avaliar é mais que quantificar, mensurar, é tentar perceber em relação aos objetivos propostos onde houve ganho (ou não) de conhecimento nos diversos momentos ou situações de aprendizagem. |
| Pitágoras | É uma avaliação onde observamos as mudanças de comportamentos da aprendizagem dos alunos, através de resolução de exercícios, arguições, participação nas aulas, nos trabalhos em grupos e nos trabalhos individuais, palestras, para reforçarmos os conteúdos programáticos não atingidos. | Avaliação da aprendizagem é o processo dinâmico pelo qual se observa o crescimento do aluno em relação aos conteúdos transmitidos na disciplina. A avaliação deve também tentar compreender o crescimento intelectual e crítico dos alunos. |
| Pandora | A avaliação será feita através de exercícios, debates, e avaliação mensal e/ou bimestral, e são exatamente esses instrumentos que utilizo, porém compreendo que avaliar vai muito mais além do que busco para que o aprendiz responda. | Avaliação da aprendizagem é buscar no aprendiz o que de fato mudou em sua percepção daquilo que foi dado e se ele é capaz de reproduzir não como algo que se decora, mas com competência de repassar com sentido, isto é, com clareza e domínio. |

| COLABORADOR | CONCEITO PRÉVIO | CONCEITO RECONSTRUÍDO |
|-----------------------|---|--|
| Adriana Calcanhoto | Avaliação da aprendizagem seria a checagem de conteúdos, a necessidade de saber o grau e ou o nível de absorção por parte do aluno. | Avaliar caminha em duas direções: testar o conhecimento dos alunos em relação ao conteúdo programático e fazer com que o professor se auto-avalie com relação ao ensino desse conhecimento. |
| Sacro Bosco | Avaliar a aprendizagem é verificar o grau de conhecimento, a mudança ou transformação adquirida pelo alunado de forma positiva, ou se a compreensão adquirida pelo tema abordado pelo professor aconteceu. | Avaliar é posicionar o aluno ou reposicioná-lo numa nova percepção de realidade. E que essa nova percepção lhe dê competências, habilidades, conhecimentos para uma ação efetiva, eficaz e eficiente no contexto que ela se fizer, e ao mesmo tempo, o professor perceba essas aquisições. |
| Sabedoria | É um processo contínuo dentro da sala de aula em que se verifica o nível de aprendizagem dos alunos, a sua ascensão em vários aspectos e lhe garante uma nota de acordo com suas respostas corretas. | Ela deve ser um processo continuado, que permeia as relações sociais, que perceba a realidade do aluno, que se reformule e que proceda a uma mudança de atitude por parte dos alunos. |
| Parceiro | É uma forma de contextualização que abrange desde a sua formação psico-intelectual até a graduação correspondente a sua formação [...], pois essa avaliação é contínua e se faz necessária no contexto ensino-aprendizagem. | Avaliar é refletir criticamente sobre todas as prática avaliativas, buscando, beneficiando, exigindo e impondo resultados. |
| Amigo | É a prestação de contas do conteúdo ministrado onde o educando, usando da memorização e da descrição, repassa ao professor o que aprendeu durante as aulas. | Diagnóstico das mudanças de conhecimento do aluno. Ponto de partida para a apresentação de novos saberes culturais construídos pela sociedade e de reflexão sobre a prática do professor. |

| COLABORADOR | CONCEITO PRÉVIO | CONCEITO RECONSTRUÍDO |
|---------------------|--|--|
| Torquato Neto | Deve-se, portanto, entender avaliação da aprendizagem como processo de desenvolvimento humano, fundamentado na construção de estruturas formais que levem o homem a descobrir-se e a descobrir o mundo que o cerca, através do uso dos elementos cognitivos a ele inerentes. | A avaliação da aprendizagem é um processo dinâmico e, por isso, deve se adequar ao momento em que se realiza, considerando os mais variados fatores que interferem de forma substancial no ato de avaliar. Avaliar não é um ato unilateral, mas o reflexo da ação de agentes que atuam no processo interativo, buscando sempre um objetivo que satisfaça as expectativas de todos. |
| Matraga | Avaliação é o processo contínuo e variado de verificação da aquisição de conhecimentos e da construção de uma consciência política e social. | Avaliação da aprendizagem é o processo contínuo e variado de autorregulação, de verificação da construção de conhecimentos, do desenvolvimento de habilidades e da formação de atitudes e de consciência política e social. |
| Miguel de Cervantes | Avaliação da aprendizagem ainda é para mim a avaliação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos e repassados pelos professores. | Avaliação é uma instância que não só persegue a análise e a valorização do que se conseguiu, mas também traz uma reflexão sobre o modo como se desenvolvem os processos que conduzem a ela e às formas de melhorá-la. |

Quadro 5 – Conceitos prévios e reconstruídos dos colaboradores

Fonte: Encontros de estudo e sessões reflexivas.

Para realizar as análises que compõem o corpo desse capítulo, partimos desses significados que os colaboradores apresentaram sobre avaliação da aprendizagem. Destacamos que esses conceitos prévios e reconstruídos serviram de base para a comparação que apresentamos a seguir, inicialmente, destacando a perspectiva histórica.

6.1 PERSPECTIVA HISTÓRICA

Segundo a concepção histórica de Dias Sobrinho (2003), a história da avaliação se divide em cinco períodos. O primeiro período é denominado de Pré-Tyler, apresentando a avaliação com caracterização fundamentalmente técnica. Nesse período, últimos anos do século XIX e as três primeiras décadas do século XX, a avaliação se apresenta como aplicação de testes de verificação e quantificação de aprendizagem dos alunos (medição da quantidade de conhecimento que o aluno conseguiu reter), representando concepção positivista da avaliação.

Destacamos o fato de que essa postura positivista, que mostra a avaliação como medição, quantificação técnica, aplicação de testes de conhecimento, atribuição de notas, é facilmente encontrada no cotidiano escolar. O que predomina nesse período é apenas a verificação de conhecimento, desprezando outros atributos, propostos no conceito base: a avaliação como auto-regulação, como verificação de habilidades, atitudes e como formação de consciência política e social dos alunos.

Os conceitos apresentados por Ana Terra (reconstruído), Pitágoras (reconstruído), Adriana Calcanhoto (prévio e reconstruído) Sacro Bosco (prévio) Sabedoria (prévio), Amigo (prévio e reconstruído), Matraga (prévio), Miguel de Cervantes (prévio e reconstruído) apresentam essa concepção de avaliação, isto é, avaliação é conceituada apenas como verificação de conhecimentos adquiridos. Diante disso, percebemos que essa concepção predomina na maioria dos conceitos apresentados pelos colaboradores.

Destacamos, como exemplos mais marcantes dessa perspectiva, os conceitos prévios apresentados pelos colaboradores Amigo e Adriana Calcanhoto. Assim, segundo o colaborador Amigo, “avaliação é a prestação de contas do conteúdo ministrado onde o educando, usando da memorização e da descrição, repassa ao professor o que aprendeu durante as aulas”. De acordo com Adriana Calcanhoto, “avaliação da aprendizagem seria a checagem de conteúdos, a necessidade de saber o grau e ou o nível de absorção por parte do aluno”.

Colocando em evidência também o conceito de Ana Terra, percebemos que ela chega a dizer que “avaliar é mais que quantificar, mensurar; é tentar perceber em relação aos objetivos propostos onde houve ganho (ou não) de conhecimento...”, porém, analisando esse conceito,

percebemos que há certa contradição: se ela vai verificar onde houve ganho (ou não) de conhecimento, acreditamos que ela vai mensurar.

O segundo período da avaliação tem início por volta de 1934, tendo como figura principal Ralph Tyler. A avaliação, nesse período, tem o papel principal de averiguar se os objetivos educacionais estão sendo alcançados pelas práticas pedagógicas. Percebemos, nesse período, certo avanço em relação ao anterior, porém a avaliação continua representando racionalidade científica, inspirada na idéia de eficiência que provinha da indústria. Assim, destacamos que a característica mais importante da avaliação nesse período, passa a ser a verificação do sucesso ou fracasso de objetivos previamente estabelecidos.

Percebemos resquícios dessa postura avaliativa, especificamente nos conceitos apresentados pelos colaboradores Ana Terra (conceito reconstruído), Pitágoras (final do conceito prévio) e Miguel de Cervantes (conceito reconstruído).

Observando o conceito reconstruído, apresentado por Ana Terra, por exemplo, percebemos facilmente, que a avaliação deve apresentar essa postura de verificação dos objetivos estabelecidos, mas, como abordamos anteriormente, apesar de acreditar que não está quantificando ou mensurando, continua assumindo visão positivista de apenas verificação de conhecimentos.

No conceito reconstruído, apresentado por Miguel de Cervantes, esse contexto não fica muito evidente, mas pode ser percebido quando ele afirma que “avaliação [...] traz uma reflexão sobre o modo como se desenvolvem os processos que conduzem a ela e às formas de melhorá-la”. Assim, acreditamos que fica implícito o fato de que a avaliação pode ser instrumento gerador de evidências para que se possam rever objetivos. Percebemos que essa revisão de objetivos diz respeito ao próprio ato avaliativo; a avaliação estaria, nessa perspectiva, trazendo evidências sobre a sua própria eficiência, proporcionando, desta forma, uma revisão de objetivos no sentido de melhorar os processos avaliativos.

Com relação ao terceiro período da avaliação, que vai de 1946 a 1957, podemos dizer que houve certo descrédito em relação à avaliação, proporcionando espécie de isolamento e esquecimento por parte dos pesquisadores. Segundo Souza (1995), nesse período, a avaliação apresenta, assim como no período anterior, a finalidade de fornecer evidências sobre o desempenho dos alunos em relação aos objetivos propostos.

O quarto período da avaliação recebe a denominação de Realismo e corresponde ao intervalo que vai de 1958 a 1972. A avaliação, nesse período, apresenta visão mais ampla e pretende avaliar, também, os professores, as escolas, os conteúdos, as metodologias e as estratégias de ensino. Portanto, nesse período, há uma idéia de avaliação contínua com a finalidade de que as mudanças possam ser feitas durante o processo e não somente ao final. Nessa perspectiva, a idéia principal é avaliação formativa (aquela que se realiza ao longo do processo, podendo introduzir modificações a qualquer momento) menos quantitativa e mais qualitativa.

O quinto e último período da avaliação, apresentado por Dias Sobrinho (2003), tem início em 1973 e é conhecido como o Período da Profissionalização. Esse período representa um processo de amadurecimento do período anterior, tendo como princípios básicos praticamente os mesmos do período anterior. O esforço mais importante da avaliação nesse período é superar o sentido meramente descritivo e diagnóstico da avaliação, tentando caracterizar a avaliação como um julgamento de valor.

Segundo a perspectiva de Dias Sobrinho (2003), a avaliação, nesse período, procura não somente descrever os resultados obtidos, mas, de forma contínua, procura melhorar o processo enquanto ele se desenvolve, a fim de garantir maior efetividade educacional. Assim, a função da avaliação é mostrar evidências de mudanças nos alunos, como uma espécie de controle de qualidade que determina se o processo ensino-aprendizagem foi eficiente ou não, para que as mudanças possam ser realizadas.

Apresentamos alguns elementos que se aproximam da concepção de avaliação, caracterizada no quarto e quinto períodos, nos conceitos da colaboradora Sabedoria, cujo conceito prévio diz que avaliação “é um processo contínuo em sala de aula...” e o reconstruído, evidenciando que avaliação “deve ser um processo continuado, que permeia as relações sociais, que perceba a realidade do aluno, que se reformule e que proceda a uma mudança de atitude por parte do aluno”; no conceito prévio do colaborador Parceiro: “avaliação é contínua e se faz necessária no contexto ensino-aprendizagem” e nos conceitos de Matraga, cujo conceito prévio diz que “avaliação é o processo contínuo e variado de verificação da aquisição de conhecimentos e da construção de consciência política e social” e o reconstruído, evidenciando que “avaliação da aprendizagem é processo contínuo e variado de auto-regulação, de verificação da construção de conhecimentos, do desenvolvimento de habilidades e da formação de atitudes e de consciência política e social.

Percebemos no conceito prévio de Parceiro que o atributo “contínuo” está limitado ao processo ensino-aprendizagem. Nos conceitos de Sabedoria e Matraga há uma evolução histórica, no sentido de que o “processo contínuo”, que no conceito prévio se limitava à verificação da aprendizagem, amplia-se no conceito reconstruído para as relações sociais e para mudança de atitudes por parte dos alunos (Sabedoria) e para auto-regulação, desenvolvimento de habilidades e formação de atitudes e de consciência política e social dos alunos (Matraga).

Nesse item, mostramos análise de acordo com a perspectiva histórica das significações de avaliação da aprendizagem apresentadas pelos colaboradores, analisando os conceitos de acordo com os períodos históricos da avaliação, segundo Dias Sobrinho (2003). Passamos, então, a analisar as significações trabalhando, agora, na perspectiva da lógica formal.

6.2 PERSPECTIVA FORMAL

Nessa abordagem, a análise é feita seguindo o modelo formal de análise de conceitos apresentado por Guetmanova (1989). Nessa perspectiva, classificamos os “conceitos” dos colaboradores em “exemplificação”, “caracterização”, “descrição” e “conceituação”.

Seguindo a perspectiva de análise conceptual formal, evidenciando o nível de abrangência dos conceitos dos colaboradores sobre avaliação da aprendizagem, encontramos na conceituação apresentada pela colaboradora Ana Terra a seguinte situação:

| CONCEITO BASE | CONCEITO PRÉVIO | ATRIBUTOS SEMELHANTES | CONCLUSÃO |
|---|--|---|------------------------------------|
| Avaliação da aprendizagem é processo contínuo e variado de auto-regulação, de verificação da construção de conhecimentos, do desenvolvimento de habilidades e da formação de atitudes e de consciência política e social. | É um processo no qual um sujeito-aluno interage com um sujeito-professor condutor (orientador) do processo de aprendizagem. | Processo | Descrição |
| | CONCEITO RECONSTRUÍDO Avaliação da aprendizagem é processo. Avaliar é mais que quantificar, mensurar, é tentar perceber em relação aos objetivos propostos onde houve ganho (ou não) de conhecimento nos diversos momentos ou situações de aprendizagem. | ATRIBUTOS SEMELHANTES Processo Verificação | CONCLUSÃO Caracterização |

Quadro 6 – Conceito prévio e reconstruído da colaboradora Ana Terra

Fonte: Encontros de estudo e sessões reflexivas

Evidenciamos, primeiramente, que essa colaboradora apresentou no conceito prévio apenas um atributo do conceito base de avaliação da aprendizagem: “processo”. Destacamos que esse atributo é amplo e não significa uma especificidade da avaliação da aprendizagem. No seu conceito prévio, não aparecem referências ao fato de que a avaliação da aprendizagem é ação contínua e variada; não faz referência ao processo de auto-regulação que a avaliação da aprendizagem proporciona ao educando; não fala sobre a avaliação como desenvolvimento de habilidades e da formação de atitudes e de consciência política e social; tampouco fala do atributo mais básico da avaliação da aprendizagem: a verificação da construção de conhecimentos.

É certo que a avaliação da aprendizagem, como diz a colaboradora Ana Terra, representa momento de interação entre professor e aluno, mas isso não é próprio dela, não é a sua intenção primeira. Essa interação acontece de forma indireta, por força das circunstâncias que o ato avaliativo proporciona. Assim, o conceito prévio apresentado por Ana Terra não representa uma especificidade da avaliação da aprendizagem. Comentamos, durante a sessão reflexiva de análise dos conceitos realizada com os colaboradores, que esse conceito apresentado por Ana Terra se

aproxima mais do conceito de ensino-aprendizagem. Diante dessas constatações, de acordo com a classificação apresentada por Guetmanova (1989), não podemos classificá-lo como “conceito”.

Analisando o conceito reconstruído da colaboradora Ana Terra, constatamos que ela apresenta dois atributos do conceito base de avaliação da aprendizagem: processo e verificação. Comparando o seu conceito prévio com o reconstruído, evidenciamos que houve mudança de nível conceptual, porque, mesmo não citando outros atributos substanciais do conceito base de avaliação da aprendizagem, esse conceito pode ser classificado como uma caracterização e não como “conceito”. Assim, a conclusão a que chegamos é de que Ana Terra não conceituou e sim caracterizou avaliação da aprendizagem.

Segundo Guetmanova (1989, p. 48), “a caracterização proporciona uma enumeração de algumas propriedades internas e substanciais de um homem, fenômeno ou objeto, e não do seu exterior como quando isso se faz com ajuda da descrição”. Nesse processo de elaboração conceptual, Ana Terra, indiretamente, isolou um aspecto do conceito como sendo atributo substancial único do conceito de avaliação e generalizando a partir desse significado interno a sua conceptualização. Esse atributo é a “verificação”. Lembramos que, embora não apareça o nome “verificação” no conceito da colaboradora, isolamos esse atributo quando ela diz que “avaliar [...] é tentar perceber [...] onde houve ganho (ou não) de conhecimento [...]”. Os atributos do conceito podem não aparecer nas palavras, mas podem aparecer nas idéias sugeridas pelo conceito.

Ana Terra, na sessão reflexiva de análise dos conceitos, deixou claro que precisa de mais tempo e mais leituras para que o seu conceito de avaliação de aprendizagem chegue a um nível conceptual mais elevado.

ANA TERRA: — Comparando os “conceitos” prévio e reconstruído, acho que tive um pequeno avanço, entretanto penso que em relação ao conceito base não consegui atingir o nível conceptual “esperado”. Apesar das leituras feitas, penso que precisaria de mais tempo e mais leituras para reorganizar o meu conceito prévio de forma mais aprofundada a fim de incluir todos os atributos próprios do conceito de avaliação.

Verificamos, com esses comentários, a necessidade de continuar o trabalho de pesquisa sobre avaliação da aprendizagem com os professores do Cefet-PI, para que os professores possam estudar mais sobre o tema, gerar mais discussões, ganhar mais maturidade e tentar colocar em

prática a proposta de redimensionamento da ação avaliativa dos professores dessa instituição de ensino.

Para realizar o trabalho de análise dos conceitos do colaborador Pitágoras, apresentamos a seguinte situação:

| CONCEITO BASE | CONCEITO PRÉVIO | ATRIBUTOS SEMELHANTES | CONCLUSÃO |
|---|---|-----------------------|----------------|
| Avaliação da aprendizagem é processo contínuo e variado de auto-regulação, de verificação da construção de conhecimentos, do desenvolvimento de habilidades e da formação de atitudes e de consciência política e social. | É uma avaliação onde observamos as mudanças de comportamentos da aprendizagem dos alunos, através de resolução de exercícios, arguições, participação nas aulas, nos trabalhos em grupos e nos trabalhos individuais, palestras, para reforçarmos os conteúdos programáticos não atingidos. | Verificação | Descrição |
| | CONCEITO RECONSTRUÍDO | ATRIBUTOS SEMELHANTES | CONCLUSÃO |
| | Avaliação da aprendizagem é o processo dinâmico pelo qual se observa o crescimento do aluno em relação aos conteúdos transmitidos na disciplina. A avaliação deve também tentar compreender o crescimento intelectual e crítico dos alunos. | Processo Verificação | Caracterização |

Quadro 7 - Conceito prévio e reconstruído do colaborador Pitágoras

Fonte: Encontros de estudo e sessões reflexivas

Analisando o conceito prévio do colaborador Pitágoras de forma mais detalhada, percebemos que ele apresenta apenas um atributo do conceito científico de avaliação da aprendizagem: “verificação” (observação das “mudanças de comportamentos da aprendizagem dos alunos”). Pitágoras, no propósito de conceituar avaliação, apresenta possibilidades avaliativas, exemplos de procedimentos avaliativos. Diante dessas evidências, concluímos que o

conceito apresentado por ele não representa um “conceito”, de fato, aproximando-se mais da “descrição”.

Comparando os conceitos prévio e reconstruído, apresentados por Pitágoras, percebemos que, no reconstruído, aparecem dois atributos essenciais do conceito base (processo e verificação) fazendo com que ele tenha mudança de nível conceptual, saindo do nível da descrição para o nível da caracterização. No conceito reconstruído de Pitágoras acontece situação semelhante ao conceito reconstruído de Ana Terra, visto que em ambos há um isolamento do atributo “verificação”, o que define esse significado como uma caracterização. Em ambos, esse atributo aparece limitado ao processo de verificação da aprendizagem. O conceito de Pitágoras não faz referência ao fato de que a avaliação da aprendizagem supõe, também, construção de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades e formação de atitudes e de consciência política e social dos alunos.

PITÁGORAS: — Acho que eu mudei alguns aspectos no meu conceito de avaliação. Primeiro, eu passei de exemplificação, que não é conceito, para a definição, que eu acho se aproxima mais do conceito. Segundo, no primeiro conceito, eu não apresentei nenhum atributo do conceito base; já no conceito reconstruído, eu apresentei dois atributos: “processo” e “verificação”. Penso que esses dois aspectos configuram uma mudança. Meus conceitos não são assim tão próximos do conceito base, mas eu sou consciente de que a minha prática começou a mudar após os nossos estudos nessas pesquisas.

Ao final do discurso de Pitágoras, percebemos situação interessante quando ele diz que embora seus conceitos não tenham muitos atributos do conceito base, ele está consciente das mudanças que os estudos têm proporcionado a sua prática avaliativa.

Continuando com a análise dos conceitos dos colaboradores, passamos a analisar os conceitos apresentados pela colaboradora Pandora. A princípio, encontramos no seu conceito prévio, situação muito parecida com aquela apresentada no conceito prévio de Pitágoras, ou seja, Pandora apresentou apenas um atributo do conceito base de avaliação da aprendizagem (verificação) e apresentou alguns exemplos de instrumentos avaliativos. Assim, classificamos o conceito prévio de Pandora como “descrição”.

| CONCEITO BASE | CONCEITO PRÉVIO | ATRIBUTOS SEMELHANTES | CONCLUSÃO |
|---|--|----------------------------|----------------|
| Avaliação da aprendizagem é processo contínuo e variado de auto-regulação, de verificação da construção de conhecimentos, do desenvolvimento de habilidades e da formação de atitudes e de consciência política e social. | A avaliação será feita através de exercícios, debates, e avaliação mensal e/ou bimestral, e são exatamente esses instrumentos que utilizo, porém compreendo que avaliar vai muito mais além do que busco para que o aprendiz responda. | Verificação | Descrição |
| | CONCEITO RECONSTRUÍDO | ATRIBUTOS SEMELHANTES | CONCLUSÃO |
| | Avaliação da aprendizagem é buscar no aprendiz o que de fato mudou em sua percepção daquilo que foi dado e se ele é capaz de reproduzir não como algo que se decora, mas com competência de repassar com sentido, isto é, com clareza e domínio. | Construção de conhecimento | Caracterização |

Quadro 8 – Conceito prévio e reconstruído da colaboradora Pandora

Fonte: Encontros de estudo e sessões reflexivas

Analisando os conceitos prévio e reconstruído da colaboradora Pandora, evidenciamos que houve mudança na categoria conceptual, pois a significação enunciada passa da “descrição” para a “caracterização”. Nessa perspectiva, concluímos que houve evolução conceptual no processo de elaboração de Pandora, embora essa evolução ainda não tenha sido suficiente para que o significado elaborado por ela fosse classificado como conceito científico.

O conceito base de avaliação da aprendizagem apresenta como atributos substanciais, **processo** (contínuo e variado), **auto-regulação** (do aluno), **verificação** (da construção de conhecimentos), **desenvolvimento** (de habilidades) e **formação** (de atitudes e de consciência

social e política), porém Pandora, no seu conceito reconstruído, apresenta apenas um atributo: “a mudança de percepção do aluno em relação ao conteúdo que foi dado a ele e a sua capacidade de reproduzir, com competência, sem decorar” Essa significação caracteriza o atributo da “construção de conhecimento”.

A colaboradora Pandora em sessão reflexiva para análise dos conceitos, posicionou-se da seguinte forma:

PANDORA: — Percebi que em nenhum dos conceitos, no prévio e no reconstruído, eu não dei realmente um conceito de avaliação da aprendizagem. No primeiro conceito, pensando bem, eu disse como a avaliação será feita, através de que instrumentos ela será feita. Acho que a minha visão de avaliação ainda está presa a uma visão tradicional. Sei agora que eu preciso fazer uma avaliação mais processual, que a minha avaliação precisa, além de verificar conhecimentos, verificar, também, habilidades e atitudes. Confesso que já havia pensado, e, de certa forma, tento fazer um despertar para a consciência política e social dos alunos, até por que a disciplina de filosofia nos leva a isso, mas não era assim uma coisa sistematizada, eu apenas coloco nas minhas avaliações, questões em que o aluno precise desenvolver um raciocínio mais voltado para esses aspectos. Minha visão sobre avaliação da aprendizagem mudou muito e acho que a minha prática está mudando aos poucos.

Percebemos no discurso de Pandora, a confirmação de que ela realmente não conceituou avaliação da aprendizagem. Percebemos também o fato de que ela mesma confessa ainda ter postura tradicional em relação à prática avaliativa, porém consideramos que o mais importante é a consciência de que a visão dela sobre avaliação da aprendizagem mudou muito e está, aos poucos, fazendo mudar as suas práticas avaliativas.

Passamos a análise para os conceitos apresentados pela colaboradora Adriana Calcanhoto, conforme demonstrativo a seguir.

| CONCEITO BASE | CONCEITO PRÉVIO | ATRIBUTOS SEMELHANTES | CONCLUSÃO |
|---|--|-----------------------|----------------|
| Avaliação da aprendizagem é processo contínuo e variado de auto-regulação, de verificação da construção de conhecimentos, do desenvolvimento de habilidades e da formação de atitudes e de consciência política e social. | Avaliação da aprendizagem seria a checagem de conteúdos, a necessidade de saber o grau e ou o nível de absorção por parte do aluno. | Verificação | Caracterização |
| | CONCEITO RECONSTRUÍDO | ATRIBUTOS SEMELHANTES | CONCLUSÃO |
| | Avaliar caminha em duas direções: testar o conhecimento dos alunos em relação ao conteúdo programático e fazer com que o professor se auto-avale com relação ao ensino desse conhecimento. | Verificação | Caracterização |

Quadro 9 – Conceito prévio e reconstruído da colaboradora Adriana Calcanhoto

Fonte: Encontros de estudo e sessões reflexivas

Analizando os conceitos de Adriana Calcanhoto, verificamos que ambos são classificados como “caracterização, visto que, ao conceituar, ela se limitou a utilizar o atributo de verificação, tomado-o como atributo único para a elaboração do seu conceito de avaliação da aprendizagem. Destacamos que, mais uma vez, a ênfase dada ao atributo da “verificação”, reforça que o conceito de avaliação da aprendizagem quando apresentado dessa forma, limita a avaliação ao ato de verificar apenas o conhecimento adquirido pelo aluno, não se levando em consideração, nesse processo, habilidades e atitudes.

A postura apresentada pela colaboradora Adriana Calcanhoto não foi surpresa, uma vez que ela está sempre colocando a sua prática educativa como trabalho de preparação para o vestibular. Ela sempre deixou claro que o seu fazer pedagógico, em relação ao ensino médio, sempre foi, e vai continuar sempre, votado para esse fim. Nessa perspectiva, consideramos que Adriana Calcanhoto coloca, como importância maior da avaliação da aprendizagem, a aprovação do aluno no vestibular. Essa postura dessa colaboradora não foi surpresa. A sua resistência em

considerar, também como importantes outros atributos da avaliação da aprendizagem, que vão além da verificação de conhecimentos adquiridos pelos alunos, foi marcante em quase todos os seus comentários.

ADRIANA CALCANHOTO: — Levando em conta as afirmações conclusivas relacionadas ao meu posicionamento de avaliação e feita a devida análise das mesmas, posso afirmar que meu conceito de avaliação continua o mesmo assim como a sua aplicação, a forma de aplicação e o propósito de aplicação. Tendo em vista que avaliação é “julgar” ou “testar” quão bom alguém é em determinado assunto ou, em linguagem pedagógica, analisar quão bem o conteúdo já foi passado, acredito que lidando com ensino médio (reafirmo) cuja meta final é o vestibular, a melhor forma de avaliar, ou talvez, a forma mais indicada é tratá-los como o vestibular o faz. Obviamente que isso pode ser feito também de uma maneira mais apraz e por que não dizer, eficiente? Ressaltando temas de interesse da comunidade acadêmica levando-os a uma análise reflexiva sobre o mesmo. A avaliação é necessária e ela existe para cumprir o seu propósito.

Se Adriana Calcanhoto se mostrou tão firme em sua postura sobre avaliação da aprendizagem, com Sacro Bosco a história foi diferente. Ele está sempre disposto a renovar seus conhecimentos, a aceitar outras posturas e, desde o começo deste trabalho, percebemos, em seu discurso a vontade de conhecimentos novos. Sendo professor de matemática, Sacro Bosco sempre se apresentou como professor técnico, aplicador de provas, exigente em relação à perfeição dos cálculos.

Analisando os conceitos de Sacro Bosco, percebemos que há caracterização tanto no prévio quanto no reconstruído. Assim, podemos dizer que do conceito prévio para o reconstruído não houve evolução de nível conceptual, mas houve evolução histórica na postura do colaborador diante da avaliação da aprendizagem.

| CONCEITO BASE | CONCEITO PRÉVIO | ATRIBUTOS SEMELHANTES | CONCLUSÃO |
|---|--|---|------------------|
| Avaliação da aprendizagem é processo contínuo e variado de auto-regulação, de verificação da construção de conhecimentos, do desenvolvimento de habilidades e da formação de atitudes e de consciência política e social. | Avaliar a aprendizagem é verificar o grau de conhecimento, a mudança ou transformação adquirida pelo alunado de forma positiva, ou se a compreensão adquirida pelo tema abordado pelo professor aconteceu. | Verificação | Caracterização |
| | CONCEITO RECONSTRUÍDO | ATRIBUTOS SEMELHANTES | CONCLUSÃO |
| | Avaliar é posicionar o aluno ou reposicioná-lo numa nova percepção de realidade. E que essa nova percepção lhe dê competências, habilidades, conhecimentos para uma ação efetiva, eficaz e eficiente no contexto que ela se fizer. | Construção de conhecimentos. Desenvolvimento de habilidades. | Caracterização |

Quadro 10 – Conceito prévio e reconstruído do colaborador Sacro Bosco

Fonte: Encontros de estudo e sessões reflexivas

No conceito prévio do colaborador Sacro Bosco aparece o atributo da “verificação”. Assim avaliar se limita a verificar o conhecimento adquirido pelos alunos, o que nos fez concluir que ele não conceituou avaliação da aprendizagem, fez apenas uma “caracterização”, pois isolou esse atributo e a partir dele apresentou o seu significado de avaliação. No conceito reconstruído, além do atributo “conhecimento”, aparecem as expressões “competências” e “habilidades”, porém esses atributos aparecem ainda como elementos insuficientes para conceituar a avaliação, pois essa caracterização não levou em conta outros atributos necessários e suficientes para a conceptualização de avaliação. Em função disso, o conceito reconstruído de Sacro Bosco foi classificado como “caracterização”.

Na sessão reflexiva de análise dos conceitos, Sacro Bosco apresentou, dentre outros, os seguintes comentários:

SACRO BOSCO: — Nos primeiro encontros, a minha visão era estanque sobre o que é avaliação.

Nesse novo conceito (conceito base), percebo que a avaliação é processual e contínua e com certas

variações. Essa percepção foi principalmente mudança de paradigma em minha prática de avaliação.

Percebemos nesses comentários de Sacro Bosco, a consciência de que, se não houve evolução conceptual, pelo menos, houve evolução da concepção de avaliação da aprendizagem e da perspectiva de mudança na prática avaliativa do colaborador: o que ele chama de “mudança de paradigma”.

Em Sabedoria ocorre processo semelhante ao de Sacro Bosco: há uma mudança de classificação do conceito prévio para o conceito reconstruído, mas não podemos dizer que houve evolução de nível conceptual. Evidenciamos que houve evolução na postura da colaboradora em relação à avaliação da aprendizagem.

| CONCEITO BASE | CONCEITO PRÉVIO | ATRIBUTOS SEMELHANTES | CONCLUSÃO |
|---|--|--|------------------|
| Avaliação da aprendizagem é processo contínuo e variado de auto-regulação, de verificação da construção de conhecimentos, do desenvolvimento de habilidades e da formação de atitudes e de consciência política e social. | É um processo contínuo dentro da sala de aula em que se verifica o nível de aprendizagem dos alunos, a sua ascensão em vários aspectos e lhe garante uma nota de acordo com suas respostas corretas. | Processo Contínuo Verificação | Caracterização |
| | CONCEITO RECONSTRUÍDO | ATRIBUTOS SEMELHANTES | CONCLUSÃO |
| | Ela deve ser um processo continuado, que permeia as relações sociais, que perceba a realidade do aluno, que se reformule e que proceda a uma mudança de atitude por parte dos alunos. | Processo Contínuo Formação de atitudes | Caracterização |

Quadro 11 – Conceito prévio e reconstruído da colaboradora Sabedoria

Fonte: Encontros de estudo e sessões reflexivas

Verificamos que Sabedoria utiliza, em seu conceito prévio, alguns atributos do conceito base (processo contínuo e variado), mas não são suficientes para caracterizá-lo como “conceito”, visto que outros atributos como “auto-regulação”, “verificação da construção de conhecimentos,

desenvolvimento de habilidades e formação de atitudes”, por exemplo, não aparecem na elaboração do seu significado de avaliação. Assim, percebemos que o atributo de “verificação” que aparece no seu conceito prévio se limita, como no conceito dos outros colaboradores, à avaliação da aprendizagem adquirida pelos alunos. De acordo com a classificação apresentada por Guetmanova (1989), Sabedoria isolou o atributo da “verificação” e expressou seu significado, o que nos levou a concluir que o “conceito”, apresentado por ela para avaliação da aprendizagem é uma “caracterização”.

O conceito reconstruído de Sabedoria foi classificado também como “caracterização” uma vez que ela considera, no seu conceito, propriedades substanciais, quando diz que “avaliação como processo continuado, as relações sociais, a realidade do aluno, a mudança de atitude dos alunos”. Quanto à comparação entre os conceitos prévio e reconstruído, relacionando-os ao conceito base, Sabedoria se posiciona da seguinte maneira:

SABEDORIA: — A tarefa de avaliar é difícil, e conceituá-la também, pois requer avaliação sob vários aspectos e tomada de decisões. O nosso conceito no decorrer dos nossos estudos vem evoluindo, pois acrescentou outros aspectos como a mudança de atitude por parte de professores e alunos, é um processo que evolui, é dinâmico. A nossa prática sempre tenta ampliar esses conceitos, essas premissas, não que seja algo fácil, pois ela está muito relacionada aos números e à quantificação do conhecimento, mas temos que dar outros “olhares” sobre a avaliação. A meu ver o objetivo de formação de consciência política e social deve ser o mais difícil de ser alcançado.

Evidenciamos, nesses comentários, dois pontos básicos: o fato de que a colaboradora acha que está havendo evolução no seu conceito de avaliação da aprendizagem (a avaliação como mudança de atitude por parte de professores e alunos) e a consciência da necessidade, apesar das dificuldades, de se colocar outro olhar sobre a avaliação da aprendizagem. Nessa perspectiva, fica claro que, mesmo não havendo evolução de nível conceptual, começa-se a perceber certa tendência para que haja evolução de posturas, atitudes e práticas avaliativas.

Verificando o conceito prévio apresentado pelo colaborador Parceiro, o classificamos como “descrição”, visto que esse significado apresenta traço externo do conceito de avaliação da aprendizagem: formação psico-intelectual. O atributo “formação psico-intelectual”, presente no conceito do colaborador, representa uma situação externa ao ato avaliativo, não é atributo que se

possa colocar como essencial ao conceito de avaliação da aprendizagem. No seu conceito prévio, o colaborador Parceiro colocou apenas um atributo do conceito científico de avaliação da aprendizagem: o fato de a avaliação da aprendizagem ser ação “contínua”. Esse atributo, (isso ficou muito claro nas discussões das sessões reflexivas) não é suficiente, segundo os princípios de análise conceptual de Guetmanova (1989), para que classifiquemos a elaboração do Parceiro como “conceito”.

| CONCEITO BASE | CONCEITO PRÉVIO | ATRIBUTOS SEMELHANTES | CONCLUSÃO |
|---|--|------------------------------|------------------|
| Avaliação da aprendizagem é processo contínuo e variado de auto-regulação, de verificação da construção de conhecimentos, do desenvolvimento de habilidades e da formação de atitudes e de consciência política e social. | É uma forma de contextualização que abrange desde a sua formação psico-intelectual até a graduação correspondente a sua formação[...], pois essa avaliação é contínua e se faz necessária no contexto ensino-aprendizagem. | Contínuo | Descrição |
| | CONCEITO RECONSTRUÍDO | ATRIBUTOS SEMELHANTES | CONCLUSÃO |
| | Avaliar é refletir criticamente sobre todas as práticas avaliativas, buscando, beneficiando, exigindo e impondo resultados. | Não tem | Descrição |

Quadro 12 – Conceito prévio e reconstruído do colaborador Parceiro

Fonte: Encontros de estudo e sessões reflexivas

No conceito reconstruído, percebemos que embora o conceito tenha sido redimensionado, quando se incluía categoria reflexiva do processo avaliativa, pois conhecemos que a avaliação precisa ser reflexiva, o significado elaborado por esse colaborador permanece com uma descrição. Assim, percebemos que o conceito apresentado pelo colaborador Parceiro contém atributos que não condizem com os atributos substanciais do conceito base de avaliação da aprendizagem. Refletir criticamente sobre as práticas avaliativas não representa atributo essencial

do conceito de avaliação da aprendizagem, mesmo reconhecendo que não se pode avaliar sem refletir, o essencial nesse processo teria sido considerar outros atributos já mencionados anteriormente e que pertencem ao conceito base.

Destacamos que o próprio colaborador Parceiro, durante a sessão reflexiva para análise dos conceitos, confessa que se equivocou um pouco na abordagem dada ao seu conceito reconstruído.

PARCEIRO: — Agora, olhando melhor, acho que o meu conceito reconstruído fez foi regredir. Eu não sou muito bom com as palavras na hora de escrever. Às vezes, eu quero dizer uma coisa e termino dizendo outra. Eu quero deixar claro que a minha visão sobre avaliação não é mais a mesma, e nunca mais vai ser a mesma. A minha prática, a minha aplicação de provas ainda continua, mas eu estou pensando muito sobre tudo o que nós discutimos nesses nossos debates e estou vendo a possibilidade de melhorar aos poucos as minhas avaliações. Voltando ao conceito, eu quis dizer exatamente isto: que o professor deve fazer da avaliação uma reflexão sobre ela mesma e buscando novas maneiras de avaliar.

Notamos que o colaborador Parceiro tem boas intenções, mas nos seus comentários, ele parece deixar de lado o fato de que a avaliação da aprendizagem deve se voltar principalmente para o aluno. Não estamos dizendo que ela não esteja atrelada ao ato reflexivo do professor; não estamos dizendo que a avaliação dos alunos não possa servir de auto-avaliação dos professores, mas que a reconstrução do conceito de avaliação da aprendizagem que pretendemos que aconteça com os colaboradores, nesta pesquisa, deve levar em consideração, em primeiro plano, a avaliação do aluno.

Tomando, para análise, desta vez, as abordagens apresentadas nos conceitos do colaborador Amigo, apresentamos alguns comentários conforme as situações evidenciadas a seguir.

| CONCEITO BASE | CONCEITO PRÉVIO | ATRIBUTOS SEMELHANTES | CONCLUSÃO |
|---|---|--|------------------------------------|
| Avaliação da aprendizagem é processo contínuo e variado de auto-regulação, de verificação da construção de conhecimentos, do desenvolvimento de habilidades e da formação de atitudes e de consciência política e social. | É a prestação de contas do conteúdo ministrado onde o educando, usando da memorização e da descrição, repassa ao professor o que aprendeu durante as aulas. | Verificação (prestação de contas do conteúdo ministrado) | Caracterização |
| | CONCEITO RECONSTRUÍDO Diagnóstico das mudanças de conhecimento do aluno. Ponto de partida para a apresentação de novos saberes culturais construídos pela sociedade e de reflexão sobre a prática do professor. | ATRIBUTOS SEMELHANTES Verificação | CONCLUSÃO Caracterização |

Quadro 13 – Conceito prévio e reconstruído do colaborador Amigo

Fonte: Encontros de estudo e sessões reflexivas

Verificando os conceitos do colaborador Amigo, percebemos que não há mudança no próprio nível de caracterização conceptual. O conceito prévio, classificado como “caracterização”, permanece como “caracterização” no conceito reconstruído, porém mesmo que em ambos apareça o mesmo atributo da “verificação”, que no prévio se define como “prestação de contas do conteúdo ministrado” e no conceito reconstruído, como “diagnóstico das mudanças de conhecimento do aluno”, no conceito reconstruído, esse colaborador deixa de enfatizar a “prestação de contas”, a “memorização” e o “repasso”, e passa a citar como atributo o “diagnóstico” e a valorizar a “mudança”. Assim, consideramos que houve avanço, embora pequeno, pois Amigo permanece fazendo sua colaboração no nível da caracterização.

O colaborador Amigo, durante a sessão reflexiva de análise dos conceitos, admite que o seu conceito está limitado a verificar a aquisição, por parte do aluno, do conteúdo ministrado pelo professor. Assim, ele tem consciência de que a avaliação não serve apenas como instrumento de “prestação de contas”. Evidenciamos que, embora a verificação faça parte dos atributos do conceito base de avaliação da aprendizagem, ela não é suficiente para abarcar o ato avaliativo com o seu conjunto de atribuições.

AMIGO: — As leituras realizadas permitiram, no mínimo, uma reflexão sobre o tipo de avaliação que era corriqueiro: a avaliação como simples prestação de contas dos conteúdos ministrados. No final, o que se deseja mesmo é que os novos conteúdos adquiridos possibilitem uma reconstrução do “eu” do aluno, levando-o a mudanças de comportamento. Desta forma, o conceito de avaliação reconstruído fica adequado à prática de sala que hoje busco diariamente.

Verificamos que o comentário do colaborador Amigo nos faz acreditar que, mesmo ele não percebendo que houve uma evolução formalmente consistente no seu conceito, isto é, mesmo que não possamos dizer que ele conceituou avaliação da aprendizagem, há uma evolução de concepção avaliativa no momento em que ele diz que a avaliação da aprendizagem, antes, era vista com “prestação de contas do conteúdo ministrado”; agora, é tida como instrumento de verificação da “reconstrução do ‘eu’ do aluno”, levando-o a mudanças de comportamento. Assim, acreditamos que o colaborador esteja dizendo que avaliação da aprendizagem tenha outros atributos que vão além daquela postura tradicional e positivista de verificação apenas da quantidade de conhecimentos adquiridos pelos alunos. Concordamos, durante nossas discussões na sessão reflexiva, que isso representa evolução de concepção de avaliação da aprendizagem.

Passando a analisar os conceitos apresentados pelo colaborador Torquato Neto, destacamos o fato de que, durante a sessão reflexiva de análise dos conceitos, chegamos à conclusão de que no conceito prévio, ele cometeu um equívoco. Na verdade, o que ele apresentou como conceito de avaliação da aprendizagem (ele também chegou a essa conclusão) diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem.

Vejam os que o próprio colaborador Torquato Neto escreveu como análise dos conceitos que apresentou sobre avaliação da aprendizagem:

TORQUATO NETO: — Após analisar criticamente o conceito prévio sobre avaliação e este mesmo conceito reconstruído, ambos embasados no conceito base apresentado, viu-se claramente o quão é complexo o tema, bem como a sua conceituação. A complexidade na conceituação de avaliação decorre principalmente da “confusão” que se faz de temas análogos e afins, tais como: “avaliação X ensino”, “ensino X aprendizagem”, “ensino X conhecimento”, “conhecimento X avaliação”. Vês-e, portanto, que há certa dificuldade para se elaborar o conceito de um sem se reportar a outro. Sempre que nos propomos avaliar, somos induzidos a quantificar o objeto passivo de avaliação, desconsiderando o fato de que a avaliação é um processo contínuo e permanente que tem por fim

aprimorar nosso desempenho, bem como buscar uma melhor formação crítica, política e humana. Muito temos crescido através desses novos horizontes que nos foram mostrados e, certamente, a partir disso poderemos rever, reformular e aprimorar nosso conceito de avaliação.

Assim, na perspectiva apresentada no conceito prévio do colaborador Torquato Neto, evidenciamos que “processo de desenvolvimento humano, fundamentado na construção de estruturas formais que levem o homem a descobrir-se e a descobrir o mundo que o cerca, através do uso de elementos cognitivos” é atributo do conceito de ensino-aprendizagem e não do processo de avaliação da aprendizagem.

| CONCEITO BASE | CONCEITO PRÉVIO | ATRIBUTOS SEMELHANTES | CONCLUSÃO |
|---|--|--|---|
| Avaliação da aprendizagem é processo contínuo e variado de auto-regulação, de verificação da construção de conhecimentos, do desenvolvimento de habilidades e da formação de atitudes e de consciência política e social. | Deve-se, portanto, entender avaliação da aprendizagem como processo de desenvolvimento humano, fundamentado na construção de estruturas formais que levem o homem a descobrir-se e a descobrir o mundo que o cerca, através do uso dos elementos cognitivos a ele inerentes. | Processo | Caracteriza o processo de ensino-aprendizagem |
| | CONCEITO RECONSTRUÍDO A avaliação da aprendizagem é um processo dinâmico e, por isso, deve se adequar ao momento em que se realiza, considerando os mais variados fatores que interferem de forma substancial no ato de avaliar. Avaliar não é um ato unilateral, mas o reflexo da ação de agentes que atuam no processo interativo, buscando sempre um objetivo que satisfaça as expectativas de todos. | ATRIBUTOS SEMELHANTES Processo | CONCLUSÃO Descrição |

Quadro 14 – Conceito prévio e reconstruído do colaborador Torquato Neto

Fonte: Encontros de estudo e sessões reflexivas

Comparando o conceito reconstruído em relação ao primeiro, percebemos que houve uma evolução no sentido de que o conceito apresentado já pode ser enquadrado em uma das categorias formais de análise apresentadas por Guetmanova (1989) e, além disso, o conceito reconstruído de Torquato Neto, embora classificado como “descrição” e não como “conceito” de fato, diz respeito à avaliação da aprendizagem. Concordamos, durante a sessão reflexiva de análise dos conceitos, que isso constitui uma evolução tanto de caráter formal quanto de caráter histórico.

Conforme verificamos, nos conceitos apresentados por Miguel de Cervantes (a seguir), há, tanto no prévio, quanto no reconstruído, apenas um atributo semelhante ao conceito base de avaliação da aprendizagem: a verificação. Aqui, a verificação se limita à aquisição de conhecimento por parte do aluno, como acontece nos conceitos de quase todos os colaboradores: Ana Terra (reconstruído), Pitágoras (reconstruído), Adriana Calcanhoto (prévio e reconstruído), Sacro Bosco (prévio), Sabedoria (prévio), Amigo (prévio e reconstruído), Matraga (prévio).

| CONCEITO BASE | CONCEITO PRÉVIO | ATRIBUTOS SEMELHANTES | CONCLUSÃO |
|---|---|---|------------------------------------|
| Avaliação da aprendizagem é processo contínuo e variado de auto-regulação, de verificação da construção de conhecimentos, do desenvolvimento de habilidades e da formação de atitudes e de consciência política e social. | Avaliação da aprendizagem ainda é para mim a avaliação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos e repassados pelos professores. | Verificação | Caracterização |
| | CONCEITO RECONSTRUÍDO Avaliação é uma instância que não só persegue a análise e a valorização do que se conseguiu, mas também traz uma reflexão sobre o modo como se desenvolvem os processos que conduzem a ela e às formas de melhorá-la. | ATRIBUTOS SEMELHANTES Processo Verificação (persegue a análise e a valorização do que se conseguiu) | CONCLUSÃO Caracterização |

Quadro 15 – Conceito prévio e reconstruído do colaborador Miguel de Cervantes

Fonte: Encontros de estudo e sessões reflexivas

Fazendo a comparação entre o conceito prévio e o reconstruído do colaborador Miguel de Cervantes, verificamos que não houve mudança no processo de elaboração do conceito, uma vez que ambos se classificam como “caracterização”, portanto não podemos dizer que ele tenha apresentado, de fato, o “conceito” de avaliação da aprendizagem, levando em consideração os atributos essenciais que apresentamos no conceito base de avaliação da aprendizagem, porém percebemos algum indício de evolução do processo de elaboração conceptual do colaborador no conceito reconstruído. O colaborador acrescenta um atributo que não é substancial ao processo avaliativo, mas que, indiretamente, pode ser atrelado a ele. Miguel de Cervantes diz que avaliação, além de ser um instrumento de verificação da aprendizagem do aluno, traz reflexão do próprio processo avaliativo, portanto, da própria prática avaliativa, funcionando como meta-avaliação.

Comentando sobre os seus próprios conceitos de avaliação da aprendizagem e refletindo sobre suas práticas avaliativas, Miguel de Cervantes apresentou os seguintes comentários:

MIGUEL DE CERVANTES: — A avaliação tem sido um tema polêmico no qual todos nós reconhecemos a necessidade de repensá-la já não é um processo perfeito e qualquer que seja o tipo de avaliação que você adote para um grupo de alunos não será universal, posto que eles apresentam diferenças entre si. A avaliação tradicional não satisfaz as necessidades da educação como ela é vista e desejada atualmente: transformadora e engajada no contexto político-psíquico-sócio-econômico do aluno. Daí também ela tornar-se um fator de reflexão sobre o modo como devemos avaliar os alunos e, a partir disso, tentar melhorá-la ou adaptá-la ao melhor processo avaliativo que se ajuste ao grupo em que vamos aplicá-la.

Para finalizar essa parte da análise dos conceitos, seguindo os princípios de análise apresentados por Guetmanova (1989), apresentamos comentários sobre os conceitos do colaborador Matraga. Destacamos que esse colaborador, mesmo sendo o mediador das reflexões, juntamente com os outros colaboradores, realizou a reconstrução de seus conceitos prévios.

Assim, destacamos que, ao iniciar esta pesquisa, o conceito de avaliação da aprendizagem que elaboramos, assim como o conceito da maioria dos colaboradores, limitava-se a citar o processo avaliativo apenas como verificação da aquisição de conhecimentos, apresentando, assim, o ato avaliativo como meramente o de verificação de conhecimento.

Posteriormente, com os estudos que realizamos, constatamos que avaliar vai além de medir; avaliação apresenta outros atributos substanciais: **processo** (contínuo e variado), **auto-regulação** (do aluno), **verificação** (da construção de conhecimentos), **desenvolvimento** (de habilidades) e **formação** (de atitudes e de consciência social e política), como demonstra o quadro abaixo.

| CONCEITO BASE | CONCEITO PRÉVIO | ATRIBUTOS SEMELHANTES | CONCLUSÃO |
|---|---|---|------------------------------|
| Avaliação da aprendizagem é processo contínuo e variado de auto-regulação, de verificação da construção de conhecimentos, do desenvolvimento de habilidades e da formação de atitudes e de consciência política e social. | Avaliação é o processo contínuo e variado de verificação de aquisição de conhecimentos e de construção de consciência política e social. | Processo (Contínuo, Variado) Verificação | Caracterização |
| | CONCEITO RECONSTRUÍDO Avaliação da aprendizagem é processo contínuo e variado de auto-regulação, de verificação da construção de conhecimentos, do desenvolvimento de habilidades e da formação de atitudes e de consciência política e social. | ATRIBUTOS SEMELHANTES Processo, contínuo, variado, auto-regulação, verificação, construção, conhecimento, desenvolvimento, habilidades, formação, atitude, consciência. | CONCLUSÃO Conceito |

Quadro 16 – Conceito prévio e reconstruído do colaborador Matraga

Fonte: Encontros de estudo e sessões reflexivas

Após os estudos de amadurecimento, proporcionados pelas leituras dos textos, pelas discussões com o grupo de estudos, pelas sessões reflexivas e pelo próprio amadurecimento que a pesquisa em si ofereceu, reconstruímos o conceito de avaliação da aprendizagem, procedendo às seguintes mudanças: primeiro, acrescentamos o atributo de auto-regulação (atributo que o processo avaliativo proporciona ao aluno); segundo, o que era verificação da “aquisição” de conhecimentos passou a ser verificação da “construção” de conhecimento e acrescentamos o

desenvolvimento de habilidades; terceiro, o que era “construção” de consciência política e social passou a ser “formação” de atitudes e consciência política e social.

Guetmanova (1989, p. 32) diz que “conceito é a forma de pensamento que reflete os indícios substanciais e distintivos de um objeto ou classe de objetos homogêneos”. Diante disso, concluímos, no grupo de estudos, que o conceito reconstruído por Matraga é, de fato, o “conceito” de avaliação da aprendizagem, visto que ele apresenta o conjunto de atributos que são substanciais para definir avaliação da aprendizagem.

Lembramos que, para Guetmanova (1989, p. 31), os atributos do conceito “cada um deles, separadamente, é imprescindível e todos juntos são suficientes para distinguir um objeto de todos os restantes”. Assim, chegamos à conclusão de que os atributos apresentados no conceito reconstruído são imprescindíveis e suficientes para conceituar avaliação da aprendizagem.

Nesse processo de reconstrução de conceitos, na concepção do colaborador Matraga, houve, sem dúvida, uma evolução do conceito prévio, pois no momento da reconstrução, esse significado passa de “caracterização” para “conceito”, propriamente dito.

MATRAGA: — O que eu pude perceber de mudança em relação ao meu primeiro conceito e em relação ao segundo foi que no primeiro a minha visão de avaliação se limitava à verificação de conhecimentos e construção de consciência política e social. No conceito reconstruído, acrescentamos outros atributos essenciais ao conceito de avaliação da aprendizagem. Assim, passamos de um nível considerado “caracterização” para o “conceito” de fato.

Evidenciamos, ainda, que somente o colaborador Matraga conseguiu chegar ao conceito científico de avaliação de aprendizagem porque ele, como mediador dos trabalhos realizados com o grupo de colaboradores, realizou leituras mais especializadas, passou muito mais tempo em contato com a literatura sobre avaliação da aprendizagem e, sem dúvida, realizou um estudo mais sistematizado sobre o tema da pesquisa.

Nessa abordagem, apresentamos análise das formulações conceptuais dos colaboradores sobre avaliação da aprendizagem de acordo com a perspectiva da lógica formal de Guetmanova (1989). Passamos, então, a analisar as mesmas formulações, trabalhando, agora, na perspectiva psicológica.

6.3 PERSPECTIVA PSICOLÓGICA

Passamos à análise conceptual seguindo os princípios da abordagem Sócio-Histórica, principalmente, considerando o enfoque psicológico da formação de conceitos, apresentado por Vigotski (2001). Nessa perspectiva, trabalhamos na perspectiva de analisar as operações mentais de análise (correspondendo ao princípio da abstração) e síntese (correspondendo ao princípio da generalização).

Destacamos primeiramente a importância da linguagem nessa perspectiva, visto que a linguagem é o fundamento para que aconteça a formação de conceitos ela é o instrumento psicológico essencial para que os conceitos espontâneos possam evoluir para conceitos mais amplos e, assim, possam abarcar atributos que os façam se aproximar cada vez mais dos conceitos científicos. Segundo Ibiapina (2002), a linguagem é essencial para que o desenvolvimento de funções mentais superiores se realize. Esse desenvolvimento se dá através das relações (interações) históricas e sociais. Assim, evidenciamos, nesta pesquisa, o papel da linguagem nas interações entre os colaboradores durante as discussões no grupo de estudos e nas sessões reflexivas. Essa interação entre professores representou o instrumento que possibilitou o avanço na elaboração conceptual, e a linguagem foi o instrumento mediador desse processo em que se consideram tanto as referências históricas quanto as práticas avaliativas dos colaboradores. Assim, no processo de interação e de partilha de experiências, os colaboradores reinterpretavam a história e a prática da avaliação, com a ajuda da linguagem e de seus pares.

Com relação a importância da linguagem na formação de conceitos, Ibiapina (2002, p. 4) apresenta situação pertinente evidenciando que:

Compreendemos que a função comunicativa da linguagem permite ao homem vivenciar o processo de interlocução constante com seus semelhantes. Entretanto, a linguagem não exerce apenas o papel de instrumento de comunicação, ela permite a formulação de conceitos, a abstração e a generalização da realidade. Essa capacidade de generalizar e abstrair as características dos objetos, dos fenômenos, dos outros seres e de suas ações, e agrupá-las em determinadas categorias, liberta-nos dos limites da experiência concreta.

Destacamos, nessa perspectiva ainda o fato de que as palavras não são estáticas; melhor dizendo, o significado ou o sentido que atribuímos às palavras sofrem alteração ao longo da experiência de vida, representando o desenvolvimento de visão mais ampla, mais científica, mais abstrata sobre o fenômeno que determinada palavra representa.

Nesse contexto, evidenciamos que os colaboradores, ao longo do processo interativo e histórico por que passamos desde o início desta pesquisa, passaram a conceituar a “avaliação” em outra perspectiva, reavivando conhecimentos e reelaborando compreensões de forma a contemplar atributos essenciais do conceito de avaliação, dando ao processo reflexivo o caráter científico que ele requer.

Evidenciamos ainda que o processo de formação de conceitos que esse grupo vivenciou não pode ser encarado como uma ação que termina com a pesquisa, mas como princípio de uma ação continuada, visto que a formação de conceito não pode ser estanque porque os significados das palavras também não são estanques, estão em constante evolução. A formação de conceitos aconteceu ao longo do trabalho com os colaboradores, no grupo de estudos e nas sessões reflexivas, de forma gradativa e vai continuar acontecendo no pensamento dos colaboradores envolvidos com a pesquisa, acompanhando a evolução do conceito de avaliação e gerando elementos reflexivos para a melhoria das práticas pedagógicas desses professores.

Para ilustrar essa situação e buscar mais elementos que confirmem as análises, destacamos a concepção de Vigotski (2001, p. 246):

A investigação nos ensina que, em qualquer nível do seu desenvolvimento, o conceito é, em termos psicológicos, um ato de generalização. O resultado mais importante de todas as investigações nesse campo é a tese solidamente estabelecida segundo a qual os conceitos psicologicamente concebidos evoluem como significados das palavras. A essência do seu desenvolvimento é, em primeiro lugar, a transição de uma estrutura de generalização a outra. Em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa uma generalização. Mas os significados das palavras evoluem. Quando uma palavra nova, ligada a um determinado significado, é apreendida pela criança, o seu desenvolvimento está apenas começando; no início ela é uma generalização do tipo mais elementar que, à medida que a criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado, culminando o processo na formação dos verdadeiros conceitos.

Chamamos atenção aqui para o fato de que nesta pesquisa o trabalho conceptual se desenvolve não com crianças, mas, na mesma perspectiva, com professores. Uma situação

pertinente para essa análise é o fato de que nem todos os professores conseguiram abrir a mente para esse processo de formação de conceitos, não apresentando, assim, disposição para realizar nova significação para o termo “avaliação”, permanecendo com a postura conservadora diante da proposta de renovar o conceito de avaliação da aprendizagem. Esse aspecto pode ser observado na falta de ampliação do nível de generalidade do conceito prévio para o conceito reconstruído da colaboradora Adriana Calcanhoto, conforme revisamos, a seguir:

CONCEITO PRÉVIO: “Avaliação da aprendizagem seria a checagem de conteúdos, a necessidade de saber o grau e ou o nível de absorção por parte do aluno”.

CONCEITO RECONSTRUÍDO: “Avaliar caminha em duas direções: testar o conhecimento dos alunos em relação ao conteúdo programático e fazer com que o professor se auto-avale com relação ao ensino desse conhecimento”.

Percebemos que em ambos os conceitos, Adriana Calcanhoto apresenta, como atributo fundamental da avaliação da aprendizagem, a verificação do conhecimento adquirido pelo aluno. Isso nos leva a concluir que a colaboradora não assimilou outros atributos (significações) que a avaliação da aprendizagem pode apresentar: verificação de habilidades e atitudes, auto-regulação e formação da consciência política e social dos alunos. Com essa constatação, evidenciamos que a colaboradora formulou o seu conceito de avaliação da aprendizagem em uma concepção espontânea. Assim, a transposição do conceito espontâneo para o conceito científico não aconteceu. Podemos dizer que o conceito da colaboradora ficou no mesmo nível de generalização, visto que ela limitou toda a ação avaliativa à “verificação” de conhecimentos retidos pelos alunos. Chamamos atenção para o fato de que, embora tenha acontecido essa situação com a colaboradora, isso não pode ser tomado como algo definido, ou seja, a professora pode, naturalmente, no decorrer do processo de maturação das discussões que travamos, sair desse nível de generalização e passar para um nível mais amplo de abstração e de cientificidade do conceito de avaliação da aprendizagem. Assim, essa colaboradora pode apropriar-se do que foi estudado e refletido, passando por processo gradual de maturação dos significados elaborados, incorporando, à sua ação, nova postura avaliativa. Relembramos, entretanto, que esse processo só ocorrerá caso essa professora tenha a necessidade e que ele ocorra. Acreditamos que as sessões

reflexivas e a colaboração dos pares ajudaram no fortalecimento de motivos para que essa mudança possa ocorrer.

Para Vigotski (2001, p. 260), os conceitos científicos não devem representar um ato mecânico de memorização, “mas surgem e se constituem por meio de uma imensa tensão de toda a atividade do [...] próprio pensamento”, sendo, portanto, os conceitos científicos resultantes de uma operação mental, que se exterioriza através da palavra. Ainda nessa perspectiva, devemos destacar, segundo o mesmo autor (2001), que os conceitos espontâneos e científicos estão intimamente interligados, um exercendo influência sobre o outro, não podendo, assim, serem tomados com antagonismo.

Tratando mais especificamente essa relação entre o conceito espontâneo e o conceito científico, destacamos o seguinte comentário de Vigotski (2001, p. 261):

O desenvolvimento dos conceitos científicos deve apoiar-se forçosamente em um determinado nível de maturação dos conceitos espontâneos, que não podem ser indiferentes à formação de conceitos científicos [...] Independentemente de falarmos do desenvolvimento dos conceitos espontâneos ou científicos, trata-se do desenvolvimento de um processo único de formação de conceitos, que se realiza sob diferentes condições internas e externas, mas continua indiviso por sua natureza e não se constitui da luta, do conflito e do antagonismo entre duas formas de pensamento que desde o início se excluem.

Colocamos como categoria de análise do aspecto psicológico do nível de elaboração conceptual um fato que se tornou marcante nos conceitos apresentados pelos colaboradores. Tal fato reside na constatação que a maioria dos colaboradores apresentou para o conceito de avaliação da aprendizagem concepção isolante do atributo da “verificação”, denunciando, assim, a generalização e a espontaneidade que os colaboradores utilizaram no processo de formação do conceito. Podemos tomar como exemplo os seguintes conceitos:

PITÁGORAS: Avaliação da aprendizagem é o processo dinâmico pelo qual se observa o crescimento do aluno em relação aos conteúdos transmitidos na disciplina

SACRO BOSCO: Avaliar a aprendizagem é verificar o grau de conhecimento, a mudança ou transformação adquirida pelo alunado de forma positiva, ou se a compreensão adquirida pelo tema abordado pelo professor aconteceu.

AMIGO: É a prestação de contas do conteúdo ministrado onde o educando, usando da memorização e da descrição, repassa ao professor o que aprendeu durante as aulas.

MIGUEL DE CERVANTES: Avaliação da aprendizagem ainda é para mim a avaliação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos e repassados pelos professores.

Consideramos que os conceitos acima referidos não correspondem ao nível da abstração dos conceitos científicos porque se limitam a apresentar apenas um dos atributos da avaliação da aprendizagem. Para que esses conceitos fossem caracterizados como científicos, precisariam apresentar o conjunto de atributos essenciais próprios do conceito científico que esta pesquisa apresenta para avaliação da aprendizagem. Assim, essas formulações são generalizações cujo nível é compatível com os conceitos espontâneos, visto que foram construídas tendo por embasamento situações vivências práticas da ação pedagógica que cada colaborador vem desenvolvendo ao longo do tempo, especificamente, como avaliador.

Destacamos que essas situações práticas que estão incorporadas ao ato avaliativo dos colaboradores são fruto (segundo os próprios colaboradores) da tradição, da acomodação e, principalmente, da ausência de preocupação com a formação continuada que, segundo eles, o Cefet não oferece. Acrescentamos a esses fatores, a situação de estagnação que a avaliação se encontra no momento em que a “prova” (verificação somente de conteúdo) se configura como prática quase que absoluta nas escolas. Evidenciamos nessa discussão que, embora os professores tenham exercido e continuem exercendo atividades avaliadoras, eles ainda não apresentam, sistematicamente, um conceito que abarque todos os atributos essenciais do conceito científico de avaliação, demonstrando falta de relação entre a prática avaliativa e o nível de abstração que caracteriza o conceito de avaliação.

Estabelecendo diferenças entre os conceitos espontâneos (fruto da prática) e os conceitos científicos (fruto do estudo sistematizado e intencional), Vigotski (2001) diz que os conceitos científicos decorrem do processo de escolarização, da instrução e da tomada de consciência, levando o indivíduo, através de um processo longo e sistematizado de maturação do conhecimento, ao nível da abstração; diz ainda que os conceitos científicos são considerados os verdadeiros conceitos.

Destacamos, a seguir os conceitos que se aproximam mais do conceito científico de avaliação da aprendizagem, sendo, portanto, conceitos que demonstram certo nível de abstração. Destacamos que os conceitos para serem considerados científicos, precisam apresentar situações generalizantes que representem o conjunto de atributos, considerados essenciais, para o conceito científico de avaliação da aprendizagem.

Nessa perspectiva, apresentamos o conceito do colaborador Matraga como exemplo dessa concepção que se embasa no aspecto abstrato e científico do conceito de avaliação da aprendizagem. Essa aproximação maior das formulações apresentadas por Matraga em relação ao conceito científico, deve-se ao fato de que esse colaborador detém estudos mais específicos, o que o proporciona uma experiência maior na área da avaliação da aprendizagem.

CONCEITO PRÉVIO: Avaliação é o processo contínuo e variado de verificação de aquisição de conhecimentos e de construção de consciência política e social.

CONCEITO RECONSTRUÍDO: Avaliação da aprendizagem é processo contínuo e variado de auto-regulação, de verificação da construção de conhecimentos, do desenvolvimento de habilidades e da formação de atitudes e de consciência política e social.

Evidenciamos evolução do conceito do colaborador Matraga que, já no conceito prévio, apresenta um atributo que vai além do atributo isolante de “verificação”. Destacamos que no conceito reconstruído a avaliação ganha o atributo de “auto-regulação”, “habilidades”, “atitudes”, dentre outros, o que proporciona um caráter mais amplo, mais científico e eleva a avaliação da aprendizagem a um nível de abstração superior àquele anteriormente formulado que se limitava a enfatizar o atributo da “verificação” da aquisição de conhecimento, comum na maioria dos conceitos apresentados pelos outros colaboradores.

Destacamos alguns exemplos de conceitos que demonstram certo diferencial, porém ainda não se percebe a tomada de consciência dos professores em relação aos atributos essenciais que o conceito científico de avaliação da aprendizagem deve apresentar. Lembramos que os atributos do conceito científico de avaliação da aprendizagem podem não aparecer nos conceitos dos colaboradores, podem ainda não representar um nível de abstração considerável, mas podem estar em processo de apreensão, sendo possível que, no decorrer do tempo, eles aflorem e se

constituam em diferencial na prática que esses professores assumem a partir dessa nova concepção que aflora, após esse período de maturação.

SABEDORIA: Ela deve ser um processo continuado, que permeia as relações sociais, que perceba a realidade do aluno, que se reformule e que proceda a uma mudança de atitude por parte dos alunos.

PITÁGORAS: A avaliação deve também tentar compreender o crescimento intelectual e crítico dos alunos.

PANDORA: compreendo que avaliar vai muito mais além do que busco para que o aprendiz responda.

PARCEIRO: É uma forma de contextualização que abrange desde a sua formação psico-intelectual até a graduação correspondente a sua formação[...], pois essa avaliação é contínua e se faz necessária no contexto ensino-aprendizagem.

Percebemos nessas formulações que os colaboradores pensam em situações diferentes para avaliação da aprendizagem, mas demonstram não ter internalizado os seus atributos essenciais.

Destacamos que muitos conceitos apresentados pelos colaboradores sofreram evolução na maneira de conceber a avaliação, do conceito prévio para os conceitos reconstruídos, após todo o trabalho de interação dos colaboradores, mesmo que, como já foi mencionado, não apresentem os atributos essenciais exigidos pelo conceito científico de avaliação da aprendizagem.

Chamamos atenção ainda para o fato de que os colaboradores apresentam uma certa dificuldade com a exposição das idéias. O que transparece é que eles, em algumas situações, não conseguem transformar em palavras as novas operações mentais que eles estão processando sobre avaliação da aprendizagem, depois de todo o trabalho de discussão que realizamos ao longo da pesquisa. Como foi dito, essas novas operações mentais ainda não estão sistematizadas a ponto de serem transmitidas com clareza na exposição dos colaboradores. Destacamos, como exemplo, os conceitos apresentados por Pandora e Parceiro e a formulação, abaixo, apresentada por Torquato Neto.

TORQUATO NETO: A avaliação da aprendizagem é um processo dinâmico e, por isso, deve se adequar ao momento em que se realiza, considerando os mais variados fatores que interferem de forma substancial no ato de avaliar. Avaliar não é um ato unilateral, mas o reflexo da ação de agentes que atuam no processo interativo, buscando sempre um objetivo que satisfaça as expectativas de todos.

Tomamos como embasamento teórico para essa constatação, a afirmação de Vigotski (2001) de que no processo de formação de conceitos torna-se necessário o desenvolvimento de atividades complexas, envolvendo várias funções intelectuais, dentre as quais, a linguagem. Segundo ele, a palavra é instrumento psicológico responsável pelo desencadeamento das operações mentais que, por sua vez, proporcionam a formulação de conceitos.

Como síntese da análise conceptual na perspectiva psicológica vigotskiana, evidenciamos algumas situações pertinentes: primeiro, a maioria dos conceitos dos colaboradores se caracteriza como generalização, são conceitos tidos como espontâneos; segundo, apenas um conceito (colaborador Matraga) apresenta caráter abstrato superior e operações mentais mais amplas, podendo ser enquadrado como generalização, formulada com um nível compatível com o conceito científico de avaliação da aprendizagem; terceiro, ficou evidente a insuficiência da linguagem de alguns colaboradores em externar as novas operações mentais e, conseqüentemente, os conceitos científicos que estavam se processando na consciência deles; destacamos, ainda, a esperança de que os professores que participaram deste trabalho de construção do conceito de avaliação da aprendizagem estejam passando por um processo de maturação dessas novas concepções.

Com base nessa última perspectiva, podemos dizer que os significados emitidos pelos colaboradores sobre avaliação da aprendizagem estão em fase de desenvolvimento e devem a todo instante absorver novos atributos que caracterizam o conceito científico de avaliação da aprendizagem.

Sobre essa concepção, destacamos o que diz Ibiapina (2002, p.32):

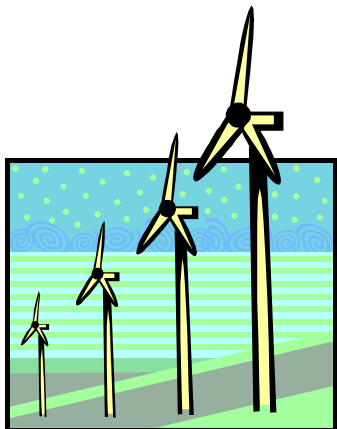
[...] Relembramos que a consolidação do pensamento teórico não ocorre de imediato, mas após um longo período de estudo sistemático e de reflexão coletiva organizada intencionalmente para a superação de pensamentos não categoriais por meio de processos contínuos de educação formal.

Não podemos esquecer que é importante que essas novas concepções se transformem em práticas avaliativas, visto que a linguagem, a formação de conceitos e a passagem do conceito espontâneo para o conceito científico não podem ser encaradas como uma ação definida e finita que ocorre apenas com alguns encontros e sessões reflexivas. Os conceitos precisam de tempo de maturação, de estudos mais sistematizados e duradouros e, principalmente, precisam constantemente ser revistos e reconstruídos para se adequar à evolução da linguagem, do pensamento, da escola e da sociedade.

É preciso que este trabalho de desenvolvimento conceptual continue e a aplicação dessas novas concepções de avaliação da aprendizagem sejam incorporadas pelos professores e, principalmente, que esse processo possa ocorrer através da formação continuada que o Cefet pode oferecer aos seus professores.

O professor não pode mais exercer a prática avaliativa sem conhecer a sua importância social, sem conhecer a sua história, sem saber o que é espontâneo e o que é científico na sua ação avaliativa e, principalmente, sem ter despertado para o conjunto de atributos essenciais que a avaliação da aprendizagem requer. Tudo isso pode ser abarcado em práticas de formação continuada oferecidas pelas universidades ou mesmo dentro da própria instituição de trabalho do professor, correspondendo à formação continuada em serviço.

7 REDIMENSIONAMENTO DA PRÁTICA AVALIATIVA: REINTERPRETANDO POSSIBILIDADES



HOMEM

*Sua ração de vida o homem vê minguando
a cada dia. Mas duro recomeça
como se o tempo lhe sobrasse. E vagaroso
não conta as eras que se extinguem.
Nem conta a solidão dos dias claros
se desdobrando iguais como esquecidos
de mudar. Nem a distância
que o grito não transpõe, a passagem da vida
cumprida só em mínimos desejos.
Sua lástima no piar das nambus, sóbrio
se esquivava às armadilhas da tarde.
A incerteza nos paióis, o chão batido
em que levanta a casa, o amor
como a água das cabaças.
Lavrador do milho e do feijão, sua frugal colheita
em gleba alheia. Passa-lhe a vida,
e queima o céu com a cinza de suas roças.*

(H. Dobal)

Dando continuidade ao estudo sobre avaliação da aprendizagem, apresentamos, nesta parte, algumas considerações importantes para o processo de reconstrução dos conceitos e, principalmente, sobre a possibilidade de redimensionamento das práticas avaliativas dos professores do Ensino Médio do Cefet-PI.

Hoffmann (1994, p.51) apresenta a seguinte situação prática sobre avaliação da aprendizagem que representa contradição da ação avaliativa e, seguramente, merece uma reflexão sobre alguns referenciais de educação: “recordo-me que Marcelo chegou à 7ª série, fez o seguinte comentário: - Levei 6 anos estudando sujeito e predicado. Só agora fui entender o que significa!”.

Nessa situação, percebemos claramente a falta de condições do aluno de compreender as relações abstratas entre funções sintáticas que talvez naquele momento, possam representar muita complexidade para o seu grau de referência. Por outro lado, o professor pode não estar usando estratégias adequadas para suprir a falta de compreensão dessas relações abstratas, para suprir essa dificuldade de entendimento da explicação teórica sobre sujeito e predicado.

Diante dessa relação de abstração, pode-se comentar, como reforço ao exemplo mostrado, a dificuldade que os professores de geografia, por exemplo, podem ter na escolha de estratégias para facilitar o processo de compreensão, por parte dos educandos, principalmente daqueles que vivem em regiões secas. Parece um pouco complicado para os alunos conseguirem compreender o significante e o significado de um tema como “bacias hidrográficas”, porque tal conhecimento não faz parte do cotidiano deles, não está presente no mundo “seco” deles.

Obviamente, destacamos que diante dessa falta de relações entre situações abstratas e concretas, o processo avaliativo sofrerá sérias restrições, podendo, naturalmente, acontecer de maneira inadequada, sem uma representação pedagógica prática do tema em estudo, representando apenas uma aferição quantitativa do conjunto de informações que o aluno conseguiu adquirir com a explicação puramente teórica do professor.

Outro exemplo que podemos apresentar para reforçar essa idéia é o fato de o professor querer realizar um processo avaliativo sobre o conhecimento biológico das células quando, muitas vezes, a escola não tem um microscópio para que os alunos possam visualizar o objeto de estudo. Como avaliar nessas circunstâncias? Certamente, a avaliação se limitará a situações teóricas sobre o assunto e a desenhos que o professor possa apresentar aos alunos.

Levando em consideração essa perspectiva em que a escola trabalha com conceitos abstratos, muitas vezes, sem representações concretas e vivenciais dos conteúdos trabalhados, a colaboradora Ana Terra comenta:

ANA TERRA: — Agora, tem uma outra coisa que me chamou atenção aqui, nessa história [...] que a gente avalia... ensina conceitos abstratos e avalia em cima desses conceitos abstratos, quer dizer, eu não trago o conhecimento para o nível concreto do aluno. Agente sabe que, por exemplo, esses meninos de 5^a, 6^a, 7^a e 8^a séries e até do 1^o ano mesmo.. tem conceitos que nós, como adultos, não conseguimos ainda abstrair, absorver, imagine eles, trabalhando com coisas muito abstratas e você não dá esse concreto deles, você não contextualiza, não coloca em situações reais que eles possam relacionar o que eles estão estudando com a prática, e aí você dá esse conceito abstrato, avalia em cima do conceito abstrato, na verdade o aluno não vai construir nenhum conhecimento em cima disso porque tá muito teórico.

É importante destacar que não queremos aqui desconsiderar o esforço dos professores para realizar o processo de ensino e aprendizagem, mas pretendemos fazer alguns comentários, mostrando algumas práticas avaliativas rotineiras que representam uma cultura pedagógica já incorporada, de caráter tradicional, que merece ser repensada e redimensionada.

Não pretendemos demolir, mas reformar, dar uma nova pintura, uma nova roupagem, para que o processo avaliativo ganhe um aspecto mais jovial, colorido, dinâmico, cheio de vida, tanto para quem avalia, quanto para quem é avaliado.

Seguindo essa linha de pensamento sobre o ato avaliativo, Hoffmann (1994, p. 69) apresenta uma outra questão, desta vez retirada de uma prova de ciências da 5^a série, que merece comentários, principalmente, sobre sua eficácia educativa e seu poder de exigência quanto à capacidade de memorização do aluno.

Em 1992, retirei os seguintes itens de um teste de ciências da 5^a série:

A _____ é formada de _____. É utilizada na _____.

A palavra _____ quer dizer _____.

A palavra _____ originou-se do _____. Portanto, é muito _____.

Nessa situação, a idéia de quantidade de informações memorizadas pelos alunos é marcante. A supervalorização do ato de “decorar” respostas aparece com muita evidência.

A questão apresentada aos alunos representa grosseiramente o preenchimento de lacunas, fruto de um mero processo de memorização. Sem dúvidas, o aluno que não tivesse decorado, linha por linha, “os pontos de ciências”, não teria como respondê-la.

Hoffmann (1994) deixa claro que as questões de lacunas não são, de todo, condenáveis, mas devem guardar, no seu objetivo, um significado básico, lógico, um enunciado mais consistente que represente um suporte para o respondente, de forma a sugerir-lhe a complementação devida da resposta e não apenas a complementação mecânica de palavras decoradas pelo aluno.

Há nesse tipo de questão uma propensão natural e, portanto, perigosa de se obter respostas prontas, moldadas, como o professor quer que seja respondida. Daí vem a famosa pergunta que os alunos fazem em meio às “provas”: “— é assim que o senhor quer, professor?”.

Nessa perspectiva, perguntamos: a avaliação deve conter respostas do aluno (fruto da sua subjetividade) ou respostas do professor, respostas do jeito que o professor quer que o aluno faça?

Dando continuidade ao estudo da avaliação e buscando, assim, um redimensionamento do ato de avaliar a aprendizagem, destacamos o terceiro ponto, apresentado por Hoffmann (1994, p.76) que mostra uma questão retirada de um teste de matemática da 6^a série.

Determine o valor da seguinte expressão matemática:

$$\begin{aligned}
 &+60 - (-10 + 17 - 3) - [+5 - (-4 + 20 - 30) - 15] = \\
 &R. \\
 &+60 + 10 - 17 + 3 - [+5 + 4 - 20 + 30 - 15] = \\
 &+60 + 10 - 17 + 3 - 5 - 4 + 20 - 30 + 15 = \\
 &+90 - 56 = \\
 &+34
 \end{aligned}$$

Nessa situação, evidentemente, sendo uma questão de matemática, o professor considerou a resposta errada demonstrando, naturalmente, o caráter matemático da precisão, da exatidão, da resposta numérica.

Assim, achamos pertinentes as seguintes perguntas: poderá haver, nessa situação, um referencial subjetivo para a questão? O que importa é, somente e objetivamente, o resultado correto?

O aluno parece demonstrar, pelas etapas da questão, que compreende as estratégias de solução, domina as quatro operações, bem como compreende operações envolvendo números negativos e positivos, mas o aluno não consegue encontrar o resultado correto da expressão matemática, porque comete o descuido de trocar “20” por “2” na segunda etapa da resposta.

A colaboradora Pandora apresenta considerações sobre essa situação, evidenciando que:

PANDORA: — Eu tive observando aqui no texto a questão que o aluno trocou 20 por 2; esse exemplo aqui de matemática você não pode ignorar, acho que o professor tem que ter uma percepção além daquilo que a própria questão tá pedindo, até onde o aluno foi. O erro aqui: trocar um 20 por um 2 não é um erro, é um momento que acontece com qualquer um, porque ele já mostrou competência.

Esse caso pode ser tomado como representativo de alguns “erros” que os alunos cometem em avaliações e que não representam dificuldade de compreensão, mas pura displicência, muito natural para um aluno adolescente que cursa a 6^a série.

Se a avaliação de um conhecimento estiver condicionada uma distração do aluno, sem a observância de todos os acertos que ele cometeu, realmente a subjetividade do educando e o seu poder de raciocínio não terão representatividade.

Sobre esse aspecto, a colaboradora Pandora evidencia, ainda, a seguinte situação sobre a sua prática avaliativa:

PANDORA: — Em minha prática avaliativa sempre procurei onde estaria o “erro”, como fazer entender? Acredito que a forma como avaliamos não é suficiente para que determine o quanto de conhecimento o outro possui. Encontrar o modelo ideal para que não fosse injusta na nota atribuída é definitivamente complicado. Inúmeras vezes atribuí nota pelas questões respondidas e tinha a certeza de que o aluno sabia mais do que tinha respondido. Daí ficava a interrogação: por que ele não consegue mostrar mais o que sabe? Houve compreensão do que eu realmente desejava?

Nesse tipo de situação, o professor deve realizar exercícios semelhantes, buscando o aprimoramento e o desenvolvimento da capacidade de observação atenta de todos os detalhes do trabalho.

Diante dessas considerações, Hoffmann (1994, p. 65), chama atenção para o fato de que

[...] tanto os “erros” dos alunos como as dúvidas dos professores em interpretá-los, retornarão à sala de aula para serem discutidos por todos, elementos importantes e positivos na continuidade das ações desenvolvidas, de outras tarefas propostas. Nesse sentido, o momento de correção passa a existir como um momento de reflexão sobre as hipóteses que vierem sendo construídas.

Nessa perspectiva, o trabalho passará a acontecer tendo o erro como principal elemento de análise, representando um trabalho de reformulação dos métodos didáticos utilizados, dos procedimentos de exercícios e do instrumento avaliativo.

Devemos levar em consideração, também, nesse processo de reflexão sobre a prática avaliativa, a necessidade de o professor realizar um trabalho de revisão de alguns conteúdos trabalhados, uma discussão com os alunos sobre os motivos que os levaram ao erro e mostrando os artificios que os alunos podem se apegar para não cometê-lo mais.

Sobre essa abordagem, destacamos o comentário feito por Luckesi (1999, p. 57), quando aborda sobre a necessidade de encararmos o erro não como fonte de castigo, mas como um suporte dinâmico para o crescimento, na medida em que o professor discute com os alunos os desvios cometidos por eles e procura fazer uma reorientação, buscando sempre uma situação de avanço e não de retenção do aluno na série.

Reconhecendo a origem e a constituição de um erro, podemos superá-lo, com benefícios significativos para o crescimento. Por exemplo, quando atribuímos uma atividade a um aluno e observamos que este não conseguiu chegar ao resultado esperado, conversamos com ele, verificamos o erro e como ele o cometeu, reorientamos seu entendimento e sua prática. E, então, muitas vezes ouvimos o aluno dizer: “Poxa, só agora compreendi o que era para fazer!”. Ou seja, foi o erro, conscientemente elaborado, que possibilitou a oportunidade de revisão e avanço. Todavia, se nossa conduta fosse a de castigar, não teríamos a oportunidade de reorientar, e o aluno não teria a chance de crescer. Ao contrário, teria um prejuízo no seu crescimento, e nós perderíamos a oportunidade de sermos educadores.

Sobre essa abordagem, onde se deve trabalhar o erro e tirar ensinamentos dele numa perspectiva de construção e reconstrução do conhecimento e de superação por parte do aluno, é muito pertinente o que diz Depresbiteris (1995, p. 65), citando Davis (1990), e, de certa forma, corroborando com o que disse Luckesi, citado acima:

Neste momento recorreremos a Davis (1990), que afirma que a “avaliação” do aproveitamento escolar, numa perspectiva piagetiana, deve distinguir o tipo de erro cometido pelas crianças, fornecendo-lhes condições para superá-los. Para tanto, é tarefa do professor fazer com que o erro torne-se paulatinamente “observável” pela criança, e esta tome consciência dele.

Diante disso, destacamos que, entre as funções do professor ao avaliar seus alunos, está a habilidade para reconhecer o tipo de erro cometido pelo aluno e fazer desse erro uma aprendizagem, contribuindo, assim, para que ele seja superado sem punições.

Segundo Davis (apud DEPRESBITERIS, 1995, p.65) os erros podem ser classificados da seguinte maneira:

a) erros cometidos pela criança porque esta apesar de possuir a estrutura de pensamento necessária à solução da tarefa, seleciona procedimentos inadequados para a resolução.

Esse tipo de erro está condicionado simplesmente ao emprego ou aprimoramento dos conhecimentos já construídos anteriormente e não está relacionado, especificamente, à construção do conhecimento. O erro, aqui, é caracterizado pela distração, pela falta de treino ou pela falta de repetição, necessária à fixação.

O exemplo da expressão matemática (retirada de um teste de 6^a série), comentada acima, enquadra-se, perfeitamente, nas características desse tipo de erro.

b) Erros cometidos pela criança porque esta não possuía a estrutura de pensamento necessária à solução da tarefa.

Segundo essa abordagem, o erro é cometido porque ocorre uma impossibilidade, por parte do aluno, de compreender o que lhe é solicitado. Aqui, a criança ainda não tem a capacidade de assimilar o problema porque seu sistema cognitivo não se encontra suficientemente desenvolvido.

c) Erros cometidos pela criança porque a estrutura de pensamento que possui não é suficiente para solucionar a tarefa.

Nessa situação, destacamos que a criança comete erros porque não dispõe ainda de todos os esquemas de ação requeridos para solucionar as questões. Existem lacunas em sua estrutura de pensamento que dificultam a assimilação dos dados.

Destacamos que nessa concepção, a única saída para a criança é proceder ao trabalho por tentativa e erro, fazendo correções em suas estratégias, em virtude dos sucessos ou fracassos da ação efetivamente realizada.

Nessa abordagem, tipo de erro recebe a denominação de “construtivo”, levando em consideração o fato de que a criança modifica, nesse processo, as suas ações e, principalmente, a sua forma de conceber o problema.

Dando continuidade este estudo, chamamos atenção para o fato de que a avaliação da aprendizagem não deve representar uma situação de momento, onde se faz uma prova (para quem acertou, bem; para quem errou, bem também), atribui-se uma nota, (bom, para quem passou; para quem não passou, deve estudar mais para recuperar na próxima prova) e uma etapa termina e outra começa, parecendo que o que passou não interessa mais.

Ainda nessa linha de pensamento, alertamos para situações que envolvem elementos pessoais inerentes à prática educativa. A compreensão que o professor faz da resposta do aluno é uma situação que seguramente deve estar marcada por subjetividades que condicionam esse processo de interpretação (que é pessoal), por parte do professor, da resposta do aluno, conforme destaca Hoffmann (1994, p. 67)

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

O problema pode estar fundamentado na pouca importância que nós professores damos a esse aspecto no processo escolar e, sobretudo, no processo de avaliação da aprendizagem. Nesse sentido, devemos observar a subjetividade na resposta que o aluno deu, na maneira como ele criou a resposta para que o que foi perguntado a ele. A nossa postura em relação à resposta do

aluno não deve ser uma postura simplesmente de “acerto ou erro”, mas de, pelo menos, tentar aproveitar o poder criativo do aluno, tentar perceber o raciocínio que o aluno apresentou ao elaborar a resposta.

Precisamos observar que a resposta é criação do aluno, baseada na construção de conhecimento realizado na interação professor/aluno. Não se admite mais considerar uma resposta errada pelo fato de não estar de acordo com a concepção do professor. A postura docente deve se apresentar receptiva, aberta, desarmada, humana, compreensiva em relação à subjetividade do aluno e que essa postura seja incentivadora não da resposta copiada, como alguns professores querem que ela seja, mas uma resposta elaborada pelo aluno.

Diante disso, fazemos a seguinte pergunta: por que a subjetividade, que é fruto natural do processo de interação na sala de aula, não pode se traduzir em momentos de afetividade, de bem-estar, entre o avaliador e o avaliado?

De maneira específica, não podemos negar o caráter idiossincrático do processo de avaliação e, assim sendo, a prática avaliativa, querendo ou não, estará marcadamente caracterizada por subjetividades, concepções e estados de espírito puramente individuais.

Claro que devemos dizer que muitos outros problemas menores estão inerentes a esse problema maior. Podemos colocar, como exemplo, o fato de alguns professores usarem a avaliação como demonstrativo de poder intelectual proporcionando, ao aluno, muito mais um certo clima de menosprezo, submetendo o aluno à postura de submissão, de inferioridade e se caracterizando como momento longe de representar um trabalho de estímulo à criatividade e à liberdade de expressão.

Diante dessa situação, afirmamos que esses profissionais podem realizar seu trabalho avaliativo limitado a uma “nota”, a uma “prova”. Assim, o aluno pode não estar provando muita coisa. Pode não estar mostrando, espontaneamente, a seu poder criativo, a sua capacidade de fazer as suas próprias respostas, pode não estar apresentando o seu real conhecimento construído durante as aulas.

É um grave problema o fato de o professor querer que seus alunos preencham uma prova com respostas decoradas, demonstrando apenas a capacidade que o aluno tem para fazer as respostas ao estilo do professor, para agradá-lo. Levando em conta esse contexto, é fácil dizer que a avaliação, realizada de acordo com esses procedimentos, levando em consideração essa prática viciosa, apresenta sérias situações problemáticas.

Não podemos admitir como normal uma prática avaliativa viciosa realizada quando o professor usa um instrumento de avaliação de aprendizagem, como, por exemplo, a prova, como objeto de castigo, de vingança, num demonstrativo de poder, de autoridade que muitos professores acham necessário para caracterizar um clima de subordinação na sala de aula, no intuito de conseguir o silêncio dos alunos e conseguir realizar o trabalho de ensino-aprendizagem.

Não tem sentido uma avaliação da aprendizagem colocada como instrumento de pressão, de medo, a avaliação praticada como instrumento modelador do comportamento dos alunos, a avaliação colocada como condição para se ter silêncio, como condição para que o professor ganhe a atenção dos seus alunos, com ameaças de provas difíceis provocando terrorismo com supostas provas que, segundo o próprio professor, nem mesmo ele seria capaz de responder.

Infelizmente, não podemos negar que, em vários contextos, a avaliação de aprendizagem representa situações problemáticas que rodeiam um problema mais amplo ainda que envolve a discussão sobre o fato de que a avaliação colocada com uma postura tradicional e viciosa não estaria representando uma prática pedagógica interessante, atual e dinâmica.

Assim, também, a avaliação não estaria servindo nem mesmo ao seu princípio básico de verificação da aprendizagem construída na interação entre professor e aluno no ambiente escolar; não estaria representando, também, um processo avaliativo continuado, dinâmico e variado do trabalho escolar.

Tudo isso que foi discutido representa o desafio que a escola deve enfrentar, estudando o processo avaliativo de forma mais ampla, mais aprofundada, discutindo todos esses aspectos, abordados nessas considerações, com todas as pessoas que formam a escola, num processo de formação continuada em serviço, procurando a realização do redimensionamento da prática avaliativa ao mesmo tempo em que o trabalho escolar, como um todo, esteja acontecendo.

A avaliação deve ser pensada em função do processo educativo como um todo e como um instrumento desse processo, e não como instrumento momentâneo, com características quantitativas que buscam aferir a quantidade de informações repassadas pelos professores e absorvidas pelos alunos.

Durante os encontros de estudos sobre o texto que trata da arqueologia do conceito de avaliação, a colaboradora Sabedoria e o colaborador Parceiro expressaram as seguintes considerações, importantes para esse momento das discussões:

SABEDORIA: — O texto nos mostra a dificuldade de fazermos uma avaliação levando em conta todos os aspectos de crescimento do educando, e nos transmite a facilidade de fazermos avaliação como uma aferição, medição dos conteúdos que o aluno conseguiu reter. E esse é um tipo de avaliação que devemos procurar nos distanciar: a avaliação gerando exclusão social, na figura da repetência.

PARCEIRO: Você tem que avaliar como um todo, levar em consideração o todo. Não olhar para o aluno e avaliar ele. Se um aluno tirou um dois numa prova, aquele dos pode ter significado muita aprendizagem para ele, enquanto que um aluno que tirou um dez, talvez, nem tenha aprendido tanto assim. Então o que interessa mesmo é o qualitativo.

Assim, precisamos encarar a avaliação como um demonstrativo, pelo aluno, de um conhecimento intelectual, crítico, reflexivo, participativo, construído no processo escolar. A escola precisa rever o seu planejamento avaliativo, encarado, em muitos casos, apenas como cumprimento de exigências de programa de ensino pré-estabelecido, conforme ressalta Rodrigues (1991, p. 91):

A visão educativa [...] é de uma ação estagnada, fragmentada e de mão única, pois a direção se dá sempre no sentido “programa de ensino ministrado – educador e aprendiz”. Ora, na medida em que propomos um trabalho que começa na atribuição da experiência vivencial do aluno e planeja totalmente o processo educativo em função dos objetivos a serem alcançados pelo processo pedagógico, essa relação se altera, pois o processo educativo é todo ele uma intercambiação entre os agentes da educação que, agora é a totalidade das experiências que estão sendo desenvolvidas e trabalhadas. Logo, a avaliação deve refletir não apenas um lado do processo – a competência do aprendiz – mas também a competência dos educandos e dos educadores. Por isso, a avaliação tem de ser dimensionada, igualmente, como um processo coletivo no interior da escola, e se acha inteiramente comprometida com a renovação da prática educativa.

Nessa perspectiva, destacamos que a escola precisa renovar a sua prática educativa e promover um redimensionamento do processo avaliativo, encarando-o como um processo coletivo, vivo e dinâmico dentro da escola.

Avaliar somente para verificar o quanto de informação o educando conseguiu deter a partir de um determinado trabalho educativo significa dizer que o processo avaliativo está se

limitando a medir, pesar na balança um acúmulo de informações retidas na cabeça do educando, sem levar em consideração aspectos mais importantes proporcionados pela ação educativa.

Dentre muitos outros aspectos que ato de avaliar pode e deve levar em consideração, é importante destacar a relevância social e política das informações transmitidas.

Avaliação realizada levando em consideração essa postura de aferir a quantidade de informações assume, sem dúvida, uma caracterização classificatória. Assim, a avaliação não vê, no processo educativo, a produção de um conjunto de habilidades que é preciso considerar na aprendizagem do aluno, mas mostra o aluno inserido em concepção tradicional, com apenas depósito de informações, sem processo de maturação crítica.

Destacamos que essa postura avaliativa é classificatória e, conseqüentemente, configura-se como excludora, porque vai dizer quem “sabe mais” e quem “sabe menos” através da medição da quantidade de informações que o aluno conseguiu absorver.

Essa linha de trabalho não leva em consideração a aplicabilidade do conhecimento que deve ser construído na interação da sala de aula e não simplesmente repassado pelo professor, não questiona se o conhecimento está modificando a compreensão de mundo por parte do aluno, não quer saber se este conhecimento está influenciando o aluno na sua capacidade de participar ativamente da realidade social e política em que está inserido.

Contrariamente a essa linha de trabalho reducionista, limitada, aferidora e classificatória, consideramos o que diz Rodrigues (2001, p.79) quando apresenta uma concepção de avaliação necessária para a atualidade.

Muito diferente é a concepção do processo educativo como processo de crescimento da visão de mundo, da compreensão da realidade, de abertura intelectual, de desenvolvimento da capacidade de interpretação e de produção do novo, de avaliação das condições de uma determinada realidade. Por aqui, começa-se a entender o processo educativo como abertura de janelas ao educando para ver o mundo.

Nessa concepção, destacamos um ponto crucial do processo avaliativo: o desenvolvimento da capacidade de interpretação e de produção do novo. Certamente, um processo avaliativo pautado na medição da quantidade de conhecimentos repassados pelo professor e acumulado pelo aluno não prepara o educando para a interpretação e, muito menos, para a produção do conhecimento.

Assim, essa postura pedagógica não incentiva a produção do conhecimento. No seu proceder, não desperta o aluno para o questionamento sobre a relevância do conhecimento adquirido, não faz referência ao posicionamento, de qualquer natureza, por parte do aluno, no que diz respeito à aplicabilidade do conhecimento adquirido e, principalmente, não há, no momento avaliativo, a criação de respostas, o desenvolvimento do raciocínio lógico, a construção de consciência crítica por parte do aluno que foi treinado para repetir. O que há, de direito e de fato, é a memorização e a repetição de informações repassadas pelo professor como realidade absoluta.

Nessa perspectiva, a realidade do processo avaliativo é demonstrar que o educando é capaz de devolver ao professor aquela quantidade de informações adquiridas.

Certamente, essas informações não sofreram nenhum processo de maturação crítica, não abriram nenhuma janela que proporcionasse uma visão de mundo mais ampla ao educando. Assim, é muito mais fácil para o professor avaliar o resultado do trabalho pedagógico examinando a quantidade de informações que o aluno é capaz de desenvolver do que avaliando o crescimento intelectual do educando no sentido de que ele deve compreender a sua realidade e deve participar ativamente como agente de mudança social.

Sobre essa situação é muito pertinente o comentário apresentado por Rodrigues (2001, p. 80).

Devemos notar que o objetivo do ensino não é o conteúdo do ensino. Não é o fato histórico, o espaço geográfico, a proposição matemática ou a lei da física que constitui o objetivo do ato educativo. Eles são os mediadores do conhecimento e da competência do educando para compreender o mundo. Mais importante do que o educando saber responder a tantas questões de história e demonstrar o domínio das regras gramaticais da língua portuguesa é ele ser capaz de, através do aprendizado da história, entender o processo de construção do social humano e, através do aprendizado de língua, desenvolver sua competência lingüística. Acrescente-se a isso o que podem as ciências, a matemática, a geografia, a educação artística e outros conteúdos abrir a visão de mundo dos educandos e teremos como resultado o crescimento intelectual, moral, físico, crítico, político e profissional do educando que está em jogo de modo global no processo educativo. Logo, é isso que deve ser avaliado.

Diante das considerações apresentadas nessa parte, percebemos que a avaliação necessária para a atualidade deve, fundamentalmente, deixar de lado o simples ato de medir aquisição de conhecimentos e deve partir para uma prática voltada para a construção de uma competência, por parte do educando, que o leve a entender o mundo.

A avaliação como exigência da atualidade deve ser inclusiva, deve abordar não apenas os conteúdos das disciplinas, mas a relevância social e política desse conteúdo; deve levar em conta a competência prática que esses conteúdos estão proporcionando aos educandos.

Rodrigues (2001, p.80), ainda sobre essa concepção de avaliação para a atualidade, diz que o trabalho avaliativo não pode acontecer de forma individualizada, segmentada e isolada. A avaliação deve ser um processo coletivo, desburocrático, sem caráter de obrigação e deve estar sempre integrada ao processo pedagógico como um todo.

O autor deixa claro ainda que a avaliação não deve atribuir maior importância ao que o aluno aprendeu sobre matemática, por exemplo, mas como essa aprendizagem produziu nele mais competências para se integrar na realidade social.

Diante dessas discussões, importantes para o desenvolvimento da proposta de redimensionamento do ato avaliativo dos professores do Ensino Médio do Cefet-PI, a abordagem agora passa a apresentar análise, especificamente, sobre o trabalho desenvolvido com o grupo de colaboradores durante as sessões reflexivas em que procedemos ao desenvolvimento das ações de “descrever, informar, confrontar e reconstruir” com o grupo de estudos, direcionando o trabalho sempre para o objetivo da possibilidade redimensionamento das práticas avaliativas e partir da reconstrução dos conceitos.

As sessões reflexivas foram realizadas com o intuito de demonstrar senso crítico sobre as leituras (“arqueologia do conceito de avaliação da aprendizagem”), sobre as discussões que fizemos durante os encontros de estudo e sobre a rotina educacional dos colaboradores enquanto atores envolvidos com o processo avaliativo dentro do Cefet-PI.

A idéia principal era encontrar, nas considerações feitas pelo grupo, elementos que denunciasses mudança de postura, mesmo que, a princípio, ainda no campo da teoria, mas que pudesse representar vontade de transformação das práticas avaliativas. Encontrando esses elementos, estaríamos encontrando, também, indícios de que o trabalho não estava sendo em vão, que as leituras e discussões estavam surtindo algum efeito (ou não) na maneira de encarar a avaliação da aprendizagem.

7.1 O DESCRÉDITO NAS MUDANÇAS

Houve, durante nossas discussões, de forma natural, e isso fazia parte dos objetivos da sessão reflexiva, a interação, proporcionando a troca de experiências e, inclusive, a troca de incentivos, em alguns momentos de descrédito por parte de alguns colaboradores que achavam difícil realizar avaliação da aprendizagem diferente, em função das circunstâncias que envolvem o trabalho educacional no Ensino Médio. Dentro dessas circunstâncias, evidenciamos, na opinião de alguns membros do grupo de trabalho, o vestibular, a quantidade de alunos nas salas, o tempo insuficiente para concluir a carga horária, e, conseqüentemente, insuficiente para pensar em práticas avaliativas mais diversificadas e mais interessantes, dentre outros fatores.

Percebemos alguns desses momentos de descrédito sobre o trabalho que estávamos desenvolvendo e, conseqüentemente, sobre a mudança de postura em relação à avaliação da aprendizagem nas palavras dos colaboradores, quando a discussão girava em torno das contribuições que as leituras e as discussões que havíamos feito poderiam trazer para a nossa prática.

MIGUEL DE CERVANTES: — As informações do texto e minha prática avaliativa não se interagiram porque os textos que trabalham a didática sempre trazem a imagem ideal da sala de aula, enquanto que no nosso dia-a-dia de professor nós nos deparamos com outras vertentes que atrapalham esse andamento ideal. É difícil aplicar práticas avaliativas diferenciadas com os alunos de mesma turma ou em cada turma uma prática avaliativa diferente, já que além de termos muitas turmas a estas possuem número excessivo de alunos.

PITÁGORAS: — Acho que é preciso ter um conceito diferente sobre avaliação da aprendizagem, sei que a minha prática é tradicional, mas estamos presos ao fator tempo, carga horária, sistema que devemos seguir. A minha prática avaliativa pode ser diferente, mas é preciso rever vários outros itens no sistema, por exemplo, programa, a carga horária para atender os alunos que não conseguiram cumprir os objetivos.

SABEDRORIA: — A nossa ação de avaliar como na maioria das escolas procede da prática secular existente e exigida pela escola, que é extremamente tradicional, baseada em números. A escola nos tolhe algumas possibilidades de avanço.

Esses momentos de dúvidas em relação às possibilidades de mudanças da prática avaliativa foram, de certa forma, angustiantes porque os professores deixaram transparecer um pouco de insegurança em relação ao que deveriam fazer de agora em diante. À princípio, pareceu que o grupo chegou à constatação de que está consciente da necessidade de redimensionamento da prática de avaliar e que não sabe o fazer a partir de agora. Dessa forma, perguntamos: se há um conjunto de situações dificultando essa ação redimensionadora, o que devemos fazer para mudar essa situação? Essa é a pergunta que acreditamos precisa ser respondida por todos os colaboradores

7.2 INCENTIVOS PARA O REDIMENSIONAMENTO

Como foi dito anteriormente, houve momentos de descrédito, mas houve também momentos de incentivo e de crédito em que o grupo chamou atenção para a possibilidade de mudanças de conceitos e possibilidade de transformação das práticas avaliativas. Consideramos, como exemplo, as considerações angustiantes e, até um pouco políticas, do colaborador Sacro Bosco, evidenciando as dificuldades, mas fazendo espécie de convocação do grupo para a realização das mudanças.

SACRO BOSCO: — A primeira observação que eu faço é que é muito difícil você romper com a prática, com as práticas que você vem normalmente desenvolvendo; primeiro, porque você está arraigado a [...] eu diria a uma formação acadêmica e que durante essa formação acadêmica, ela não proporcionou inovação por parte dos nossos educadores, então eu me sinto numa camisa de força em que eu não consigo quebrar essa rotina, quebrar os velhos hábitos; agora, no texto uma das coisas que eu achei bastante reflexivo foi exatamente a questão de você redimensionar, de fazer um redimensionamento da prática avaliativa; agora, é muito, [...] como a Adriana Calcanhoto falou, é muito delicado você colocar isso na prática: Como fazer? De que maneira fazer esse

redimensionamento do processo de avaliação? Primeiro, porque na nossa instituição, em particular, estamos presos às normas que ela nos impõe. Você tem período de entregar as notas, tem período de [...] você fica amarrado, você não consegue se libertar para fazer o novo, fazer uma ruptura dentro das velhas práticas; na medida em que você quer fazer uma ruptura, você está preso às normas da nossa escola, então creio que essa mudança é muito delicada. Agora, o texto coloca sementes, eu vejo que, pelo menos, senti-me alimentado, sinto que tem possibilidade que essa mudança venha a acontecer, não abruptamente, mas que realmente me senti alimentado, com aquela expectativa de mudanças possíveis; agora, é uma mudança conjunta; em uma mudança na individualidade, não acredito. Precisamos adquirir uma capacidade de nos libertar e sermos mais corajosos; me sinto assim uma marionete em relação ao sistema. Uma das coisas que não é possível é turmas com cinquenta, sessenta alunos; qualquer tipo de prática que você queira colocar como algo moderno, ousado vai tudo por água abaixo. Então, acredito que as primeiras mudanças que devemos fazer, nós professores, é dizer à instituição, dizer à direção que não admitimos turmas com além de vinte e cinco alunos; devemos estabelecer critérios, devemos fazer uma luta de classe para dizer “não”, eu não entro em uma sala de aula, em uma turma de cinquenta alunos, porque toda e qualquer prática que eu queira colocar como moderna, como transformadora [...], até a tradicional fica difícil nessas condições; então, ou eu fico escravo do sistema ou você diz “não” a tudo isso, mas eu não posso dizer “não” individualmente; teria que ser um “não” coletivo, um “não” em uma luta mesmo, uma luta política para dizer “chega”, queremos uma escola de qualidade, mas para que essa escola de qualidade, condições mínimas devem ser postas para que aí sim eu comece a desenvolver um trabalho mais interessante, um processo avaliativo mais coerente, um processo avaliativo que seja legal; eu acho que há essa possibilidade de fazermos essa luta política e dizer “não” a isso aí, porque é impraticável.

A colaboradora Ana Terra apresenta também essa necessidade de que as mudanças precisam acontecer em grupo, em contexto maior, em amplitude institucional.

ANA TERRA: — [...] eu também concordo com o Sacro Bosco [...], por exemplo, que o Cefet precisa criar espaço para construir a escola nesse sentido, porque se a instituição não muda também é difícil da gente fazer alguma coisa em relação a ela; então, eu acho que a visão tem que partir de mim, de você, de você, de você... e de outros professores, mas tem que partir de cima também para a coisa funcionar. Isso aqui é uma engrenagem, tudo depende, uma coisa depende da outra. Em relação à avaliação, é exatamente assim que a gente se sente, às vezes você tenta fazer de uma forma diferente, mas você engata na barreira da instituição, nas condições que a instituição te dá, na

forma como a instituição trabalha a avaliação. Então, às vezes eu me sinto assim também, mas eu acho que se não for o professor que pode mudar isso, ninguém mais pode. A gente continua com as velhas práticas; de vez em quando a gente tenta inovar, mas a gente continua com as velhas práticas, né, mas eu acho que é um momento [...] esse texto traz muito essa condição da gente refletir e querer mudar.

Ainda sobre esses aspectos, destacamos as considerações de outros colaboradores que nos parecem pertinentes nesse momento de discussão:

SABEDORIA: — Acho que a nossa prática pode ser diferente ou melhorada. Acho que podemos reestruturar a própria escola, o sistema e a visão que se tem de avaliação.

PANDORA: — As transformações obtidas no texto, de certa forma, oferecem um alívio nas minhas angústias, sem falar no convite para continuar buscando a melhoria na prática avaliativa. Continuo com os mesmos questionamentos, não com as mesmas práticas. Posso até não ter conseguido a forma ideal, mas, às vezes, chego perto.

AMIGO: — Só lembrando um pouquinho do texto, o que eu achei pertinente, é quando foi mencionada a questão de se trabalhar o erro dos alunos, ou seja, e eu não tive tempo de fazer isso, depois dessas nossas discussões, eu já fiz prova e agora eu estou atropelado pelo calendário, na realidade, pela copa do mundo, então não tive tempo, e já temos que fazer provas assim correndo para fechar o calendário, e o que eu tinha programado de repensar, de trabalhar o erro não fiz. Bom, eu já tinha uma proposta, um propósito, acho que já é alguma coisa, né, pelo menos isso já tinha melhorado a minha avaliação.

Evidenciamos, nessas discussões, as considerações que os colaboradores apresentaram sobre algumas normas institucionais que dificultam as possibilidades de mudanças na nossa prática avaliativa da aprendizagem e destacamos também que a consciência sobre essas normas, por parte dos professores, não tolhe as evidências o desejo de realizar essas mudanças por parte dos colaboradores, porém, há momento nas discussões em que um dos colaboradores (Amigo) não nega a necessidade de mudanças, mas, de certa forma, defende a necessidade de a instituição apresentar normas para garantir o bom andamento dos trabalhos.

AMIGO: — Nós como professores, complementando, encadeando essa idéia de Sacro Bosco e Ana Terra, nós precisamos mudar, tá, mas a instituição como um todo precisa ter, digamos assim, é [...] mudanças também na sua postura no que diz respeito ao trabalho como o seu alunado, né? Como o Pitágoras já citou aqui, né, por exemplo, participação de pais na vida escolar do aluno [...] Da mesma forma que nós temos liberdades, assim, amplas, sentimos a necessidade, em um determinado momento, de amarras da instituição, tá [...] de um planejamento [...], então eu vejo que as amarras podem ser uma coisa boa para o nosso crescimento. No que diz respeito a normas da escola, num determinado momento, fica muito solto o nosso trabalho e num determinado momento falta amarrar na realidade, não pode deixar correr frouxo o trabalho.

A discussões sobre essa postura de Amigo giraram em torno do fato de que a normas podem acontecer, podem ser necessárias, porém não devem representar empecilho ao processo de mudança. O grupo, nesse momento, chega à conclusão de que as normas estão em todos as ações do homem, porém, quando se quer, de fato, as mudanças podem encontrar brechas nessas normas e podem, naturalmente, acontecer.

7.3 PERSPECTIVAS DE TRANSFORMAÇÃO

Outro aspecto que foi possível perceber nas sessões reflexivas, quando pedimos para que cada colaborador fizesse descrição da sua prática avaliativa, diz respeito ao fato de que a maioria dos colaboradores confessou (e eles têm consciência disso e são conscientes, também, de que essa situação deve mudar) que a prática, até então desenvolvida por eles em relação à avaliação da aprendizagem, é caracteristicamente uma prática tradicional, pautada, principalmente, na continuidade da prática avaliativa que normalmente prescreve prova e pautada, também, na obediência ao sistema que tem, como norma recorrente, a atribuição de nota pela aferição do conhecimento que o aluno conseguiu reter durante as aulas.

MIGUEL DE CERVANTES: — Em relação aos alunos do Ensino Médio a avaliação ainda é a somativa, os alunos são avaliados por aquilo que eles aprenderam através de uma avaliação escrita, no valor máximo de dez pontos, sendo a exigência de que eles não podem ficar abaixo de seis pontos.

PITÁGORAS: — Na minha prática avaliativa sigo os modelos tradicionais de educação, onde se analisa por meio da ponderação (aspecto quantitativo), utilizando a avaliação dos conhecimentos pelo número de acertos em provas e por meio de observação (aspecto qualitativo), onde a avaliação acontece através da verificação do comportamento, assiduidade e participação do aluno em sala de aula.

SABEDORIA: — Nos preocupamos em avaliar o conteúdo dado e atribuir-lhe nota e não com mudanças de atitude dos alunos, com uma proposta continuada. Tratamos a avaliação como um ambiente fechado.

ADRIANA CALCANHOTO: — Como professora de ensino médio, eu avalio os alunos aplicando provas do mesmo padrão do vestibular, porque é a prioridade imediata deles.

ANA TERRA: — Na verdade, não houve a construção de uma forma de avaliar, fui avaliada nos moldes tradicionais e continuo avaliando da forma mais tradicional: a velha prova escrita. Às vezes faço seminários, trabalhos com livros paradidáticos ou outros tipos de trabalhos valendo nota, mas a maior parte das vezes o peso maior é da avaliação escrita. Como já disse, tenho uma prática mais tradicional. Acho que faço assim porque ainda não tentei superar esse modelo de avaliar e também porque é a prática mais comum na nossa escola.

SACRO BOSCO: — Através da formação acadêmica e forma como eu fui avaliado estou repassando o mesmo processo.

AMIGO: — Procedo a minha prática avaliativa utilizando quase sempre questões objetivas, mescladas com pouca dissertação, porque é uma prática mais fácil, mas cômoda. Bom, a minha forma de avaliar que a gente trabalha com mais frequência são realmente as provas escritas, tá [...] alguma questões mais abertas, algumas discursivas (em menos quantidade), outras de múltipla escolha (que pega a maioria da prova) até para facilitar a nossa correção, é mais cômodo, não é?

O que percebemos, durante as discussões, é que a utilização da prova como instrumento avaliativo mais comum na prática dos professores é, de certa forma, opção dos professores, questão de comodidade, fator que realmente advém de prática tradicional já arraigada em nosso fazer avaliativo, uma vez que a Proposta de Organização Didática do Cefet-PI - artigo 11, § 1º - (em anexo) no tocante à avaliação da aprendizagem, dá liberdade ao professor na escolha da metodologia de avaliação que ele deve utilizar. Desta forma, percebemos que não há empecilhos regimentais para que o professor pratique uma sistemática avaliativa variada. Não podemos dizer o mesmo em relação ao fato de que sistema educacional exige que o processo avaliativo resulte em determinada nota.

7.4 TEORIAS NORTEADORAS DAS AÇÕES AVALIATIVAS DOS COLABORADORES

Quando a discussão abordou o assunto (na ação de informar) sobre as teorias que os professores seguem para realizar as práticas avaliativas da aprendizagem dos alunos, foi quase unanimidade o comentário dos colaboradores no sentido de que não seguiam nenhuma teoria específica ou, se seguiam, não estavam conscientes de qual era esse referencial teórico.

MIGUEL DE CERVANTES: — A atual forma de avaliar meus alunos é o resultado de minha prática pedagógica nestes anos todos de magistério. Não me recordo de nenhuma teoria para fazer minha prática avaliativa, já que depois de tantos anos de magistério eu somente me recordo das teorias se eu as ler novamente ou se em algum congresso, reunião alguém as cita. Não usei nenhuma destas teorias em especial.

PITÁGORAS: — Cheguei a essa forma de avaliar por meio da formação acadêmica e pó meio de diversos encontros pedagógicos realizados no decorrer da minha prática docente. Não sei qual das teorias que me enquadro, pois sigo conforme orientação pedagógica da escola.

SABEDORIA: — Não seguimos uma corrente em especial. A nossa prática avaliativa leva em conta a especificidade da turma, o conteúdo previsto, os avanços dos alunos, a perspectiva de mudança, a atualidade da disciplina, os valores sociais que ela representa, o aspecto qualitativo e a mudança de atitude do aluno.

ADRANA CALCANHOTO: — Nem na minha prática pedagógica nem na avaliativa procuro seguir alguma teoria filosófica educacional porque acho que elas são só teorias. Na verdade, sigo meu estilo e o meu acreditar educacional porque são coisas que partem de mim.

PANDORA: — Não segui teorias específicas nas ações avaliativas, mas buscava avaliar sempre o processo avaliativo e de forma especulativa criava sempre um jeito diferente de abordagem e de cobrança; avaliava sempre partindo da idéia da possibilidade de não ter sido muito clara ao expor o conteúdo e até mesmo de não saber cobrá-lo.

SACRO BOSCO: — Não procuro seguir nenhuma teoria específica. Procedo a minha prática avaliativa seguindo uma pura estima, hábito ou condicionamento muitas vezes não reflexivo.

AMIGO: — A teoria que procuro seguir na minha prática avaliativa é aquela que valoriza o demonstrar interesse, esforço, dedicação, tudo isso associado à frequência em sala.

PARCEIRO: — A Teoria que procuro seguir é aquela que faz com que o aluno aprenda.

Ressaltamos, no comentário anterior, que foi quase unanimidade o fato de os colaboradores não terem consciência da corrente teórica ou pedagógica que seguem ou, ainda, não estão conscientes da vinculação que existe entre as práticas avaliativas que adotam e a teoria que fundamenta essas práticas, porém, dois colaboradores, Torquato Neto e Ana Terra, afirmaram que baseiam as suas práticas avaliativas em teorias pedagógicas mais específicas.

TORQUATO NETO: — As linhas tecnicistas e funcionais na teoria da avaliação são mais comuns na minha prática avaliativa pelos conceitos e procedimentos que favorecem um aprimoramento do desempenho do aluno no ato de produção textual.

ANA TERRA: — Nunca segui deliberadamente, ou seja, não tinha clareza de que estava inserida no modelo tecnicista. Hoje, de algumas leituras, sei que a minha prática avaliativa durante muito

tempo, encaixou-se totalmente no tecnicismo. Apesar de hoje já haver uma tentativa de caminhar mais para o construtivismo, ainda me sinto muito presa ao modelo tecnicista.

Em síntese, destacamos pontos que foram marcantes na discussão durante as sessões reflexivas e que seguramente fornecem subsídios para as conclusões que evidenciamos nesta pesquisa. Destacamos, primeiramente, um embasamento teórico reinterpretando possibilidades de redimensionamento da prática avaliativa; depois mostramos os momentos de descrédito e os momentos de interação e de incentivo do grupo em relação às possibilidades reais de mudanças na prática avaliativa desse grupo de professores.

Destacamos, também, o fato de que as discussões apontam para a concepção de que essas mudanças não deverão acontecer somente no plano individual, mas devem acontecer, fundamentalmente, no plano coletivo, no plano institucional.

A abordagem apresentada chamou atenção, ainda, para o fato de que as normas estabelecidas pela instituição não devem servir de empecilhos para que as mudanças aconteçam. Assim, ficou evidente que, se o professor continua realizando a sua prática avaliativa por meio de prova que serve apenas de aferição quantitativa de conhecimentos retidos pelos alunos, não é por amarra regimental do Cefet-PI, mas, antes, por prática tradicional que se arrasta pela história da avaliação.

Por último, a abordagem do capítulo destaca o fato que os colaboradores, na sua quase totalidade, admitem não seguir nenhuma corrente filosófica ou pedagógica que norteia as suas práticas avaliativas ou, se seguem, eles não têm consciência disso.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*GO BACK*

*Você me chama
Eu quero ir pro cinema
Você reclama
Meu coração não contenta
Você me ama
Mas de repente a madrugada mudou
E certamente
Aquele trem já passou
E se passou
Passou daqui pra melhor,
Foi!*

*Só quero saber
Do que pode dar certo
Não tenho tempo a perder*

(Torquato Neto)

Esta pesquisa foi desenvolvida com um grupo de professores do Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí sobre a avaliação da aprendizagem, portanto é caracterizada como pesquisa colaborativa, porque os participantes são co-produtores do conhecimento gerado no decorrer das discussões e reflexões realizadas no decorrer do processo investigativo.

Destacamos que a pesquisa não pode ser encarada apenas cumprimento formal de requisito do mestrado, mas como inquietação, estranhamento, e, sobretudo, o começo do desenvolvimento de ação docente mais crítica e transformadora. O trabalho realizado nesta pesquisa contribui para o desenvolvimento de prática pedagógica avaliativa diferente que possa repercutir, também, na prática docente de outros profissionais da educação que não participaram desta pesquisa.

Esta pesquisa, sem dúvida, assim como qualquer outra pesquisa científica, desempenha trabalho fundamental no que se refere a mudanças de paradigmas. Evidenciamos a necessidade de que as novas pesquisas sejam portadoras “da boa nova”, sejam portadoras de novos paradigmas, propondo mudanças significativas no campo da avaliação da aprendizagem. Nessa perspectiva, evidenciamos que a avaliação da aprendizagem não pode ser mais encarada como elemento de “classificação”, “reprovação”, “exclusão”, “medição”, “aferição”, dentre outros atributos insuficientes (ultrapassados) para o processo avaliativo.

Esses novos paradigmas devem surgir quando as universidades, consideradas o *locus* do saber, aproximarem mais da escola e a escola, por sua vez, passar a desenvolver projetos de formação continuada com seus professores para que eles possam desenvolver trabalho melhor com seus alunos no tocante a avaliação da aprendizagem.

Não podemos esquecer que esse processo de formação continuada representa importância substancial, visto que a escola é o local de atuação cotidiana dos professores e estes devem conhecer muito bem os problemas da escola. Não podemos esquecer, também, que a escola é o local onde o aluno está inserido representando elemento primordial no desenrolar da ação pedagógica.

Nesse sentido, a escola precisa romper com os paradigmas tradicionais que marcam a avaliação da aprendizagem, realizando renovação da prática educativa e promovendo mudanças de postura e redimensionando a prática avaliativa.

Nessa perspectiva de ruptura de paradigmas, sem dúvida, o trabalho realizado nesta pesquisa foi satisfatório, visto que os professores realizaram as leituras, participaram das discussões nos grupos de estudos, envolveram-se nas sessões reflexivas, apresentaram disposição, entusiasmo em todas as etapas da pesquisa, apesar das adversidades do tempo, da quantidade de aulas que cada um tinha que ministrar, apesar do conjunto de atribuições que todo professor tem na dura jornada de educador. Evidenciamos, ainda, que os professores se mostraram participativos durante todo o trabalho, revelando suas inquietudes, insatisfações e limitações em relação ao trabalho avaliativo que vinham desenvolvendo e se mostraram abertos ao redimensionamento da prática avaliativa.

As discussões foram marcantes, principalmente, sobre a constatação de que todos os colaboradores apresentavam vontade de mudanças nas práticas avaliativas que realizavam; todos evidenciaram que algo estava errado, e que, embora o tema da avaliação da aprendizagem seja considerado por alguns como tema saturado, é deixado de lado e é comum que os professores tenham se acomodado durante toda a sua vida profissional e tenha realizado avaliação da aprendizagem seguindo princípios tradicionais, sem nenhum ou com pouco embasamento pedagógico.

Nessa perspectiva, tivemos inclusive, durante nossas reflexões, constatações de que alguns professores, em toda a sua vida profissional, não haviam participado de nenhum tipo de formação continuada na área da avaliação da aprendizagem e, o que é mais lamentável, alguns professores realizavam a sua prática pedagógica, simplesmente, seguindo o modelo avaliativo a que tinham sido submetidos como alunos, tomando o instrumento “prova” como majoritário. Concordamos que a prova não é um instrumento, de todo, condenável, mas evidenciamos que há outros instrumentos e procedimentos que podem ser utilizados como variação do processo avaliativo.

Diante de todas as leituras, discussões e sessões reflexivas que foram realizadas, o que ficou de mais importante foi a nova percepção que os professores internalizaram sobre avaliação da aprendizagem decorrente do trabalho de construção conceptual. Colocamos, então, o conceito científico de avaliação que serviu de base para de comparação dos conceitos dos colaboradores e que nos ajudou no processo de evolução dos conceitos espontâneos para o nível conceptual científico: Avaliação da aprendizagem é processo contínuo e variado de auto-regulação, de

verificação da construção de conhecimentos, do desenvolvimento de habilidades e da formação de atitudes e de consciência política e social.

No processo desenvolvido nas sessões reflexivas, tínhamos o objetivo de proporcionar a reconstrução dos conceitos de avaliação. Após essas sessões, percebemos a importância deste trabalho no sentido de que os professores envolvidos tiveram a oportunidade, através do processo interativo, de compreender melhor o conceito de avaliação da aprendizagem e, assim, em alguns casos, evoluir de um nível conceptual mais elementar ou menos abrangente para um nível de percepção com um grau mais elevado de abstração e de generalização do conceito de avaliação da aprendizagem.

Assim, consideramos, nesse processo, que as sessões reflexivas representam situações de aprendizagem no momento em que os professores conseguiram avançar do espontâneo para o científico no que diz respeito à avaliação da aprendizagem, objeto das discussões.

Deixamos claro que a construção do conceito de avaliação da aprendizagem significa não uma ação acabada, mas uma situação inicial que proporciona aos colaboradores processo de maturação e de desenvolvimento de ações mentais que levarão os professores a colocar em prática essas novas concepções internalizadas. Perguntamos, então, que novas concepções são essas? O que esperamos é que os professores envolvidos com essa pesquisa tenham ampliado o seu pensamento sobre avaliação da aprendizagem, tomada antes como a simples verificação de conhecimentos, e passem a absorver outros atributos que o conceito científico de avaliação da aprendizagem apresenta como essenciais para uma prática avaliativa consciente, atual, processual, contínua e variada. Assim, o ato avaliativo, além do seu atributo básico de verificação da aprendizagem, deve ser um processo que estimule a auto-regulação do educando, deve verificar a construção de conhecimentos, deve proporcionar o desenvolvimento de habilidades e possibilitar a formação de atitudes e de consciência política e social dos alunos. Diante dessa discussão, ficou clara, no grupo de colaboradores, a necessidade de observar esses novos atributos exigidos pelo conceito clássico de avaliação e que marcam essa nova concepção avaliativa que os professores deveriam seguir.

Destacamos, durante as discussões, que o atributo do conceito científico de avaliação da aprendizagem que trata, especificamente, sobre a “formação de consciência política e social” deve ser encarado como contribuição da pesquisa para o campo da avaliação da aprendizagem. Nessa perspectiva, sugerimos que a prática avaliativa que esses professores devem desenvolver a

partir da reconstrução do conceito de avaliação da aprendizagem deve servir, também, como instrumento que ajude na formação da consciência política e social dos educandos.

Assim sendo, temos consciência de que o objetivo maior da pesquisa foi concretizado, ou seja, o trabalho investigativo sobre os conceitos que norteavam a prática avaliativa dos professores do Cefet-PI foi realizado com sucesso; o trabalho de reconstrução desses conceitos aconteceu e, principalmente, temos a convicção de que as novas concepções avaliativas estão em fase de maturação e, seguramente, logo os colaboradores estarão redimensionando a prática avaliativa incluindo outros atributos essenciais ao conceito de avaliação da aprendizagem, que estão além da verificação somente de aquisição de conhecimentos. Assim, podemos dizer que o grupo avançou na questão conceptual e de redimensionamento da prática avaliativa. Esse redimensionamento, frisamos, precisa de certo tempo de maturação para que se transforme em prática e, principalmente, para que se transforme em prática contínua.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, C. **A avaliação da aprendizagem escolar**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- ALMEIDA, A. M^a F. da P. M. de. **A avaliação da aprendizagem e seus desdobramentos**. Campinas: Raies, 1997.
- BEHRENS, M. A. **O paradigma Emergente e a Prática Pedagógica**. 3 ed. Curitiba: Champagnat, 2003.
- CARNEIRO, M. A. **LDB fácil: Leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- DESGAGNÉ, S. Réflexions sur le concept de recherche collaborative. **Lês Journées du CIRADE: Centre Interdisciplinaire de Recherche sur l'Apprentissage et le Développement em Éducation**, Université du Québec à Montreal, outubro, 1998. Tradução: Adir Ferreira. Natal –RN, 2003.
- DEPRESBITERIS, L. Avaliação da aprendizagem – revendo conceitos e posições. In: SOUSA, C. P. de (Org.). **Avaliação do rendimento escolar**. 5 ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995, p. 51 – 79.
- DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003.
- ESTEBAN, M^a. T. Pedagogia de projetos: entrelaçando o ensinar, o aprender e o avaliar à democratização do cotidiano escolar. In: SILVA, J. F. da; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M^a T. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2004, p. 81 - 92.
- FERNANDES, C. de O. Avaliação escolar: diálogo com professores. In: SILVA, J. F. da; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M^a. T. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2004, p. 93 - 102.
- FRANCO, M^a. L P. B. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. In: SOUSA, C. P. de (Org.). **Avaliação do rendimento escolar**. 5 ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995, p. 13 - 26.

GAMA, Z. J. **Avaliação na escola de 2º grau**. 2 ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1997.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org). **Vidas de professores**. 2 ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2002, p. 63 – 78.

GUETMANOVA, A. **Lógica**. Moscou: Edições Progresso, 1989.

HAYDT, R. C. C. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 1997.

HOFFMANN, J. M^a. L. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

_____. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1994.

IBIAPINA, I. M^a. L. de M.; FERREIRA, M^a S. A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**. Teresina, n. 12, p. 26 - 38, jan./dez., 2005.

_____. A Teoria Sócio-Histórica e o Processo de Formação Conceptual. Teresina: Segundo Encontro de Pesquisa da UFPI, 2002.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MAGALHÃES, M^a. C. C. A Linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: _____. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico**. Linguagem e Reflexão. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 59 - 86.

_____. Sessões Reflexivas como uma Ferramenta aos Professores para a Compreensão Crítica das Ações da Sala de Aula. Congresso da Sociedade Internacional para a Pesquisa Cultural e Teoria da Atividade. 5. **Anais...** Amsterdam: Vrije Universiteit, 2002, p. 18 – 33.

MELCHIOR, M^a. C. **Da avaliação dos saberes à construção de competências**. Porto Alegre: Premier, 2003.

MIZUKAMI, M^a. das G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1996.

NÓVOA, A. (Org). **Vidas de professores**. 2 ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2002.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17 – 51.

PINTO, N. B. Avaliação da aprendizagem como prática investigativa. In: RAMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; e JUNQUEIRA, S. R. (Orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal: a aula, aulas nas ciências naturais e exatas, aulas nas letras e artes**. Curitiba: Champagnat, 2004, p. 119 - 132.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO PIAUÍ – CEFET-PI. Organização Didática: 2005. Teresina, 2005. 17 p.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, N. **Por uma nova escola: o transitório de o permanente**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Da mistificação da escola à escola necessária**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SOUSA, S. Z. L. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In: SOUSA, C. P. de. (Org.). **Avaliação do rendimento escolar**. 5 ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995, p. 27 - 49.

SILVA, J. F. da. Introdução: avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora. In: SILVA, J. F. da; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M^a. T. (Orgs.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2004, p. 7 - 18.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Teresina (PI), 05 de novembro de 2005.

João Pedro de Sousa Ribeiro Filho, professor do quadro permanente do CEFETPI, está desenvolvendo, nesta escola, pesquisa sobre avaliação da aprendizagem, como requisito do Mestrado em Educação da UFPI e conta com a colaboração dos colegas. Assim, apresenta o questionário de pesquisa que deve ser respondido com precisão e com toda a objetividade que o trabalho científico requer.

É preciso salientar que as respostas ao questionário serão analisadas com absoluta postura ética e com rigor estritamente científico.

Ressalta-se, ainda, a importância da sua colaboração para essa pesquisa, no intuito de promover a melhoria da educação oferecida por esta instituição de ensino.

Obrigado.

João Pedro de Sousa R. Filho.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
MESTRANDO: JOÃO PEDRO DE SOUSA R. FILHO

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSOR

Nome: _____

Tempo de docência: _____

Tempo de docência no CEFET-PI _____

Leciona na série (ENSINO MÉDIO) – Marcar mais de uma opção se for o caso

1ª série 2ª série 3ª série

Disciplina que leciona: _____

FORMAÇÃO (especificar):

GRADUAÇÃO: _____

ESPECIALIZAÇÃO: _____

MESTRADO: _____

DOUTORADO: _____

1) Sobre a metodologia de avaliação da aprendizagem adotada no CEFET-PI:

O professor tem autonomia

O CEFET-PI normatiza

O CEFET-PI orienta

O CEFET-PI determina a metodologia, mas o professor utiliza aquela que achar mais interessante.

2) Qual a metodologia de avaliação da aprendizagem que você acha mais eficaz?

Prova Debate Seminário Pesquisa de campo Produção de texto

Outros. Justificar: _____

3) Qual a metodologia de avaliação da aprendizagem que você utiliza com mais frequência?

Prova Debate Seminário Pesquisa de campo Produção de texto

Outros. Justificar: _____

4) Com que frequência você utiliza essa metodologia da avaliação?

Semanalmente Quinzenalmente Mensalmente Bimestralmente

Outros. Justificar: _____

5)A metodologia de avaliação que você utiliza tem, de fato, um caráter predominantemente:

Quantitativo Qualitativo Justificar: _____

6)Você investiga se os seus alunos estão satisfeitos com a metodologia de avaliação que você utiliza?

Sim Não Justificar: _____

7)Com que frequência você utiliza a prova como recurso pedagógico (discutindo, posteriormente, os acertos e os erros dos alunos)?

Nunca Raramente A maioria das vezes Sempre

Justificar: _____

8)Qual o tipo de questão que você prefere colocar nas provas?

Objetiva Dissertativa Prova mista

Justificar: _____

9)Há muitos comentários sobre a metodologia de avaliação chamada “prova”. Na sua concepção, quais os pontos positivos e negativos da prova ?

10)Há professores que dizem fazer provas difíceis para forçar o aluno a estudar. O que você acha desse artifício?

Nada eficiente Pouco eficiente Eficiente Muito eficiente

11)Como você trabalha, no processo avaliativo, aspectos como: assiduidade, pontualidade, interesse, participação, realização de tarefas?

Leva em conta e atribui ponto qualitativo

Diz aos alunos que leva em conta, mas, de fato, não atribui ponto qualitativo

Leva em conta somente para efeitos de recuperação

Não leva em conta

Outros. Justificar: _____

12) Como você trabalha a avaliação da aprendizagem com os alunos que ficaram para recuperação?

- Realiza estudos de recuperação em outro horário
 Realiza estudos de recuperação no horário normal da aula
 Manda o aluno estudar em casa e faz uma prova
 Passa um trabalho extra valendo como avaliação
 Outros. Justificar: _____
-

13) Sobre a quantidade de cursos, palestras, encontros sobre avaliação da aprendizagem que você participou:

- | | |
|------------------------------------|------------------------------------|
| a) Realizados pelo CEFET-PI | b) Por contra própria |
| <input type="checkbox"/> Nenhum | <input type="checkbox"/> Nenhum |
| <input type="checkbox"/> De 1 a 3 | <input type="checkbox"/> De 1 a 3 |
| <input type="checkbox"/> De 4 a 6 | <input type="checkbox"/> De 4 a 6 |
| <input type="checkbox"/> Mais de 6 | <input type="checkbox"/> Mais de 6 |

14) Com que frequência o CEFET-PI costuma realizar palestras, cursos, encontros sobre avaliação da aprendizagem?

- Bimestralmente Semestralmente Anualmente Raramente Que eu saiba, nunca

15) Durante os seus estudos de graduação, você teve uma disciplina específica de avaliação da aprendizagem?

- Sim
 Não, mas a avaliação da aprendizagem foi estudada em outras disciplinas
 Não, e a avaliação da aprendizagem não foi estudada em outras disciplinas

16) Durante os seus estudos de pós-graduação, você teve uma disciplina específica de avaliação da aprendizagem?

- Sim
 Não, mas a avaliação da aprendizagem foi estudada em outras disciplinas
 Não, e a avaliação da aprendizagem não foi estudada em outras disciplinas

17) Sobre as práticas de avaliação da aprendizagem no decorrer do tempo (do seu tempo de aluno para o seu tempo de profissional):

- Não houve inovação
 Houve inovação, mas muito timidamente
 Inovaram consideravelmente

18) Você tem alguma proposta inovadora de avaliação da aprendizagem?

APÊNDICE B – TERMO DE ESCLARECIMENTO E DE CONSENTIMENTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE ESCLARECIMENTO E DE CONSENTIMENTO

Você está sendo convidado a participar, como voluntário, de uma pesquisa científica. Leia cuidadosamente o que segue e pergunte ao responsável pelo estudo sobre qualquer dúvida que tiver.

Este estudo está sendo conduzido pelo mestrando em educação pela Universidade Federal do Piauí João Pedro de Sousa Ribeiro Filho, sob orientação da Professora Doutora Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina. Após ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine este documento que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é deste pesquisador. Não se sinta obrigado a participar da pesquisa. Sinta-se colaborador da ciência.

Em caso de dúvida sobre a postura ética do pesquisador ou sobre a seriedade da pesquisa, procure o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Piauí ou o Programa de Pós-graduação em educação do Centro de Ciências da Educação da referida Universidade.

ESCLARECIMENTOS SOBRE A PESQUISA

TÍTULO:

Ressignificando o conceito de avaliação da aprendizagem na prática dos professores do Ensino Médio do Cefet-PI

PESQUISADOR RESPONSÁVEL:

João Pedro de Sousa Ribeiro Filho (3236 – 1163)

PROFESSORA ORIENTADORA:

Dr^a.: Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina

DESCRIÇÃO DA PESQUISA:

Este trabalho se caracteriza como pesquisa qualitativa do tipo colaborativa onde os professores participantes são pesquisadores juntamente com o professor/pesquisador que coordena os trabalhos.

A pesquisa será realizada com professores do Ensino Médio do Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí (Cefet-Pi). Ela pretende trabalhar com o conceito de avaliação da aprendizagem a partir de um processo crítico-reflexivo que possa auxiliar no entendimento das complexidades e contradições que envolvem o ato de avaliar e na construção do conceito de avaliação da aprendizagem.

Nessa perspectiva, a pesquisa pretende encontrar respostas para perguntas como: por que avaliamos nossos alunos praticamente da mesma forma que fomos avaliados quando éramos alunos? Avaliar pode ser somente uma prestação de contas entre o que o professor “ensinou” e o que o aluno “aprendeu”? Avaliar pode ser apenas o cumprimento de formalidade estabelecida em planejamento mensal? Que contextos sociais e políticos a avaliação da aprendizagem pode estar inserida?

Com base no exposto, precisamos contar com a sua contribuição no processo de pesquisa a partir da participação em entrevistas gravadas ou filmadas para posterior estudo sobre os conceitos discutidos e internalizados. Contamos ainda com sua colaboração nas sessões reflexivas e no grupo de estudos para que juntos e colaborativamente possamos estudar, analisar e refletir criticamente sobre a avaliação da aprendizagem.

Acreditamos que dessa forma estaremos também contribuindo para o desenvolvimento da competência de refletir e pesquisar sobre as nossas práticas avaliativas.

No caso de surgirem perguntas que possam causar algum tipo de constrangimento, elas podem ser feitas particularmente ao pesquisador coordenador.

Os nomes dos professores colaboradores da pesquisa não vão aparecer na dissertação final, garantindo, assim, o anonimato das informações. A pesquisa trabalhará com pseudônimos escolhidos livremente pelos próprios professores colaboradores.

Fica garantido o direito do professor colaborador retirar seu consentimento em qualquer etapa da pesquisa.

João Pedro de Sousa Ribeiro filho
Coordenador da pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu _____, RG _____,
abaixo assinado, tomei conhecimento das informações que li ou que foram lidas para mim,
descrevendo a pesquisa e ficando claros para mim os propósitos do estudo, os procedimentos a
serem realizados, o tipo de pesquisa, a garantia de confidência, a possibilidade de retirar o meu
consentimento em qualquer etapa do trabalho, concordo em participar voluntariamente como
colaborador em todas as etapas da pesquisa: **Ressignificando o conceito de avaliação da
aprendizagem na prática dos professores do Ensino Médio do Cefet-PI**, coordenada pelo
professor mestrando João Pedro de Sousa Ribeiro Filho.

Teresina (PI), _____ de maio de 2006.

Professor colaborador

APÊNDICE C – AÇÕES PARA A REFLEXÃO CRÍTICA

AÇÕES PARA REALIZAÇÃO DOS EXERCÍCIOS DE REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.

As ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir, embasadas em alguns questionamentos, serão utilizadas para os exercícios de reflexão crítica sobre o texto “Arqueologia do conceito de avaliação da aprendizagem” e sobre a nossa rotina educacional enquanto professores envolvidos com o processo avaliativo, na tentativa de fazermos considerações que possam levar a mudanças de atitudes em relação a nossa prática avaliativa.

AÇÃO DE DESCREVER

- Descreva o que você achou mais pertinente no texto.
- Descreva sua prática avaliativa.
- Descreva a relação entre as informações do texto e a sua prática avaliativa.
- Descreva qual foi a sua participação nessa leitura.

AÇÃO DE INFORMAR

- Quais as teorias que você procura seguir na sua prática avaliativa?
- Quais os principais obstáculos que você encontra para aplicar essas teorias?
- Na ação anterior (descrever) pedimos para você descrever sua prática avaliativa, agora informe por que você procede assim.
- Como você chegou a essa forma de avaliar seus alunos?

AÇÃO DE CONFRONTAR

- Você procura confrontar o que acontece na sua prática avaliativa com as teorias que você tenta seguir?
- Você relaciona sua prática avaliativa a que valores sociais?
- Como sua forma de avaliar beneficia a formação dos alunos?
- Você procura saber se os alunos estão satisfeitos com o tipo de avaliação que você realiza? O que faz diante dos conflitos que surgem nesse confronto?
- Quais as vantagens e desvantagens da sua forma de avaliar? E da teoria que guia essa Ação?

AÇÃO DE RECONSTRUIR

- Hoje, você tem um conceito diferente de avaliação da aprendizagem? Qual é esse conceito?
- Você acha que a sua prática avaliativa pode ser diferente?
- De que forma?
- O que fazer para redimensionar a sua ação avaliativa?
- O texto estudado contribuiu para que você (re)elaborasse o conceito de avaliação e redimensionasse a sua ação avaliativa?
- Qual a contribuição que a mudança da sua prática avaliativa pode trazer aos alunos?

APÊNDICE D - TEXTO PARA DISCUSSÃO COM OS COLABORADORES

Este texto apresenta, na sua composição, vários momentos que já foram abordados dentro do corpo da dissertação. A finalidade deste texto foi trabalhar a arqueologia do conceito de avaliação da aprendizagem com os professores colaboradores para que buscássemos elementos teóricos necessários para as sessões reflexivas sobre o tema e conseqüentemente para a proposta de reconstrução do conceito de avaliação da aprendizagem e de redimensionamento da prática avaliativa dos colaboradores.

“1 ARQUEOLOGIA DO CONCEITO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM”

1.1 PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS

Não se pode negar o fato de que a avaliação faz parte do cotidiano das pessoas. De maneira informal ou formal, a avaliação marca as convivências, seja de caráter familiar, escolar ou empresarial. A todo instante e em qualquer ambiente, falamos em avaliação: a avaliação de matemática que o filho vai fazer no dia seguinte, o vestibular que vai acontecer no final do ano, o concurso público, a avaliação das metas da empresa, dentre outras.

A avaliação, nos últimos cinquenta anos, adquiriu dimensões de significativa importância no sentido empresarial, no sentido político, na gestão do setor público e, particularmente, no campo educacional.

Houve crescimento considerável do número de pessoas envolvidas com o estudo da avaliação. Ela vem adquirindo amplitude de sentidos, vem ganhando novos desdobramentos, usos e significados, saindo do aspecto puramente técnico para o aspecto mais social, político e institucional.

Evidenciamos que a avaliação é, fundamentalmente, promotora de mudanças educacionais. Seguramente, é através dos processos avaliativos que as situações são constatadas e as ações acontecem. As transformações importantes que acontecem no aspecto educacional são

realizadas mediante o ato avaliativo que apresenta dados e constatações aos gestores para que estes possam intervir e realizar as mudanças necessárias.

O caráter de interesse público da avaliação, embora ainda de forma primitiva, de maneira rudimentar, pouco elaborado formalmente, já acontecia há milhares de anos, representando uma espécie de ancestral do que se chama hoje de concurso público - prática de seleção muito difundida na atualidade.

A avaliação, mesmo sendo de caráter informal, já acontecia há dois mil anos na China, quando se realizava um exame (não escrito) de seleção para os serviços públicos. Acontecia também na velha Grécia prática conhecida por docimasia, que, resumidamente, consistia em verificação das aptidões morais para aquelas pessoas que tinham alguma pretensão à função pública.

Somente no início do século XX, a avaliação ganhou configuração baseada em recursos técnicos e científicos e, assim, mais organizada, mais formal, sendo utilizada como medida e com objetivos de seleção e classificação.

Essa perspectiva histórica da avaliação pode ser encontrada nos estudos de Dias Sobrinho (2003, p.15). De acordo com seu pensamento,

nos tempos modernos, a indústria veio a fazer amplo uso da avaliação, no sentido de apreciar os resultados das ações de formação ou capacitação, seja para selecionar e classificar os trabalhadores ou como informação útil à racionalização da gestão. Essa avaliação vinculada aos interesses de classificação e seleção guarda estreito vínculo com o processo de complexidade da sociedade.

Assim, essa sistematização dos estudos da avaliação da aprendizagem, datada do início do século XX, destaca-se como uma ação voltada particularmente para a mensuração de mudanças do comportamento humano.

Nesse momento, com os estudos de Robert Thorndike, ganharam relevância os testes e medidas educacionais, representando um movimento que prosperou nos Estados Unidos nas duas primeiras décadas século XX, o que resultou no desenvolvimento de testes padronizados para medir habilidades e aptidões dos alunos.

A avaliação, com as características atuais, ganhou complexidade e amplitude, representando estudo novo e intenso de interesse maior das pesquisas científicas, mais especificamente a partir da segunda metade do século XX.

Dias Sobrinho (2003), baseado nos estudos de Stufflebeam e Shinkfield, apresenta sistematização de cinco períodos básicos para avaliação. Comenta, em forma de alerta, que como todo processo histórico nem sempre é possível apresentar datas exatas para caracterizar as mudanças que a avaliação vai adquirindo ao longo do seu processo de evolução social. Diante disso, o que se pode fazer é apresentar idéia aproximada das tendências e das características mais importantes que a avaliação vai apresentando no decorrer do tempo.

É importante destacar que todos os autores que trabalham com a perspectiva histórica da avaliação (DIAS SOBRINHO, 2003; SOUSA, 1995) fazem referência a Tyler como o grande nome da avaliação, chegando a ser tratado como “o pai da avaliação educativa”.

O **primeiro período da avaliação**, denominado de Pré-Tyler, apresenta a avaliação como caracterização fundamentalmente técnica, constituindo-se em testes de verificação e quantificação de aprendizagem dos alunos.

Esse período, representando historicamente os últimos anos do século XIX e as três primeiras décadas do século XX, centra-se na elaboração e aplicação de testes dando ênfase ao aproveitamento de conhecimentos adquiridos anteriormente em outras áreas do conhecimento. Eram comuns nesse período as chamadas medições psicofísicas que levavam em consideração as capacidades sensoriais e os tempos de reação. Essas mensurações psicofísicas representaram prática muito comum na Universidade de Colúmbia que aplicava testes de capacidades mentais e físicas para classificar e selecionar os jovens que pretendiam ingressar como estudantes.

Esse período da avaliação se caracteriza como concepção positivista, representando postura científica, racional, inserida no campo da psicologia, chegando a criar corrente chamada de psicometria, em época em que, nos primeiros laboratórios de psicologia experimental, criados na Alemanha, a própria psicologia começava a ganhar condição de ciência.

Nesse momento, avaliação e medição representam a mesma coisa, sem distinção, estando claramente entrelaçadas.

Desenvolvida no âmbito científico da psicologia, a avaliação – medição se estabelece como um componente central da *psicometria*. Embora consideremos hoje importante distinguir *avaliação* de *medição*, naquele momento esses termos se tomavam um pelo outro. A avaliação era eminentemente técnica, consistindo basicamente em testes de verificação, mensuração e quantificação da aprendizagem dos estudantes. (DIAS SOBRINHO, 2003, p.17)

Chamamos atenção para o fato de que essa postura avaliativa positivista, encarada como medição pura e técnica da quantidade de informações que o aluno conseguiu absorver, perdura até hoje, sendo facilmente encontrada nos processos seletivos de admissão em empresas ou instituições educacionais, e até mesmo, na própria prática pedagógica de algumas instituições de ensino.

Nesse período, a avaliação tinha por base a aprendizagem através de instrumentos convencionais de testes, provas e exames, com características puramente técnicas, para medir a capacidade do aluno de reter informações, em perspectiva quantitativa, de classificação e atribuição de notas. Não se levava em conta dimensões mais amplas como emoções, experiências existenciais, diferenças individuais, currículo, estruturas institucionais, programas pedagógicos, dentre outros aspectos que integram o processo de ensino-aprendizagem.

O **segundo período da avaliação** tem início por volta de 1934, tendo como figura principal Ralph Tyler.

Esse período, que coloca os objetivos educacionais como o centro da avaliação, representa certa evolução no sentido de que agora se leva em consideração aspectos como o desenvolvimento curricular e o desenvolvimentos das instituições.

Na década de 1930, amplia-se a idéia de mensuração por meio de testes padronizados, passando os estudos e pesquisas na área a incluir procedimentos mais abrangentes para a avaliação do desempenho dos alunos. Destaca-se, dentre eles, o “Estudo de oito anos”, implementado por Tyler e Smith, que introduziu vários procedimentos de avaliação, tais como inventários, escalas, listas de registro 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, 1995, p.27)

O papel da avaliação, nesse período, é averiguar até que ponto os objetivos educacionais traçados estão sendo alcançados pelo currículo e pelas práticas pedagógicas, correspondendo, naturalmente, a avanço em relação ao período anterior, porém a avaliação continua envolta à racionalidade científica, inspirada na idéia de eficiência que provinha da indústria.

A avaliação nesse momento se desenvolve claramente de acordo o paradigma de racionalização científica que caracteriza a pedagogia por objetivos, compromissada com a ideologia utilitarista tão peculiar à indústria e que tem suas raízes mais fortes no começo do século XX nos Estados Unidos. De acordo com essa racionalidade inspirada na indústria, a escola deve ser uma instituição

útil ao desenvolvimento econômico. [...] A avaliação se tornou, então, um instrumento para diagnosticar quantitativamente a rentabilidade e a eficiência, dos processos pedagógicos e administrativos. (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 19).

A mais importante característica da avaliação, nesse período, passa a ser a descrição de padrões e critérios relativos ao sucesso ou fracasso de objetivos previamente estabelecidos.

Destacamos, ainda, que nessa época da avaliação, houve expansão considerável da tecnologia de elaboração de testes e que a avaliação, assim como no período anterior, continua tendo caracterização técnica, mas não representa apenas e simplesmente medição.

Em outras palavras, ela se torna mais operativa e centrada nos objetivos educacionais previamente elaborados, que operam como organizadores de todo o processo de ensino e de avaliação. Em outras palavras, a concepção dos objetivos como organizadores os constitui como guia de conteúdos, metodologias e instrumentos avaliativos, o que possibilita caracterizar a proposta de Tyler como um “modelo” de avaliação. (DIAS SOBRINHO, 2003, p.21)

O terceiro período da avaliação vai de 1946 a 1957, correspondendo à chamada Era da Inocência, representa período marcado por descrédito da educação e, conseqüentemente, da avaliação, que passou por momento caracterizado pelo isolamento e pelo esquecimento por parte dos pesquisadores.

Destacam-se, nesse terceiro período, alguns trabalhos de fundamental importância para o progresso da avaliação, dentre eles, a publicação, por Tyler, em 1949, do livro *Basic Principles of Curriculum and Instruction (Princípios Básicos de Currículo e Ensino)* pela Editora da Universidade de Chicago.

Neste, o autor expressa a concepção de avaliação por objetivos, bastante difundida entre nós, a qual caracteriza-se por conceber a avaliação como procedimento que permite verificar se os objetivos educacionais estão sendo atingidos pelo programa de ensino. Tem por finalidade fornecer informações quanto ao desempenho dos alunos em face dos objetivos esperados, possibilitando que se verifique o quanto as experiências de aprendizagem, tal como previstas e executadas, favorecem o alcance dos resultados desejados. (SOUSA, 1995, p. 28)

O quarto período da avaliação recebe a denominação de Realismo e corresponde ao intervalo que vai de 1958 a 1972.

Ao contrário do que aconteceu no período passado (chamado de Inocência), nesse período aconteceu grande efervescência no campo avaliativo, começando com a ação do senador americano Robert Kennedy conseguindo colocar a avaliação como parte obrigatória da educação e dos programas sociais federais.

O objetivo da avaliação, nesse período, é não avaliar somente os alunos, mas, com visão bem mais ampla, avaliar, também, os professores, as escolas, os conteúdos, as metodologias e as estratégias de ensino.

Esse período leva em consideração enfoques fenomenológicos e qualitativos, na tentativa de se realizar distanciamento das influências da concepção positivista.

As atenções, nessa época da avaliação, estão voltadas para as decisões a serem tomadas. Assim, as decisões de mudança podem acontecer, naturalmente, durante o desenvolvimento do programa e não somente ao final.

As decisões a serem tomadas constituem, pois, o centro da avaliação. Por isso, avaliar as estruturas específicas de um programa é mais importante que fazer comparações com outras unidades externas; o processo interno é muito importante e as decisões de mudanças podem ser tomadas durante o desenvolvimento, não necessariamente depois de terminado o programa em curso. (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 22)

Ainda nessa perspectiva, Scriven (1967) apresenta a clássica distinção entre Avaliação Formativa (aquela que se realiza ao longo do processo, podendo introduzir modificações a qualquer momento) e Avaliação Somativa (aquela realizada depois de terminado um processo para verificar os resultados).

O **quinto e último período da avaliação**, apresentado por Dias Sobrinho (2003), tendo como base os estudos de Stufflebeam e Shinkfield sobre avaliação, é conhecido como o Período da Profissionalização. Este período tem início em 1973. Nesse período, podem ser destacadas as seguintes características:

- Teorização mais consistente;
- Uma vasta produção teórica começa a se consolidar em revistas e livros;
- Algumas Universidades criam cursos de formação em avaliação;
- Proliferam seminários e congressos;
- Surge a meta-avaliação (avaliação das avaliações);

- A própria avaliação se transforma em objeto de estudo;

O esforço mais importante da avaliação nesse período é superar o sentido meramente descritivo e diagnóstico da avaliação, tentando caracterizar a avaliação como julgamento de valor.

A dimensão do valor está na essência mesma da avaliação e se inscreve radicalmente em sua etimologia. O valor dota a avaliação de uma função ativa. Elas não se restringem a somente descrever os resultados obtidos, mas também passa a avaliar as entradas, os contextos de produção e os elementos finais. Além disso, com base no conhecimento obtido, procura melhorar o processo enquanto ele se desenvolve, agindo sobre cada uma de suas etapas, a fim de garantir maior efetividade educacional, especialmente em relação ao ensino. (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 24)

Convém destacar que embora a avaliação tenha sofrido algumas mudanças ao longo da sua história, adquirindo modificações, sofisticações metodológicas e enriquecimentos, ela continua sendo realizada de acordo com os princípios positivistas, sendo confundida com medição e utilizando largamente os tradicionais testes de verificação de aprendizagem.

Fica claro que a função técnica da avaliação que se caracteriza pela simples e primitiva medição objetiva da quantidade de informações retidas pelo aluno é mais cômoda, mais tranqüila, apresenta maior potencial de fiabilidade, é mais fácil de ser realizada que as operações que envolvem juízo de valor, pois essas operações, certamente, precisam ser tomadas levando-se em conta contextos mais amplos e mais complexos.

1.2 COMPLEXIDADES E CONTRADIÇÕES

A literatura sobre a avaliação da aprendizagem representa campo vasto e muito rico, apresentando quantidade de considerações, enfoques e abordagens pertinentes ao processo avaliativo.

Podemos destacar como contradições e complexidades, por exemplo, a avaliação fugindo dos muros escolares e ganhando destaques individuais, sociais e políticos; a avaliação como prática que leva à repetência e à evasão, apresentando, assim, caráter antidemocrático; o aspecto classificatório da avaliação gerando exclusão escolar e social, em contraposição ao sentido inclusivo que o aspecto qualitativo da avaliação deve proporcionar ao aluno.

Assim, é preciso levar em consideração as contribuições de autores como Hoffmann(2002), Luckesi(1995), Antunes(2002), Melchior(2003), Dias Sobrinho(2003), Rodrigues(2001), entre outros, que têm como objetivo principal buscar novos paradigmas e propor redimensionamento do processo avaliativo e do processo pedagógico como todo, uma vez que é praticamente impossível separar um do outro.

O processo avaliativo representa situação delicada porque a relação entre avaliação da aprendizagem e construção de conhecimento, encarada na sua prática diária, no relacionamento cotidiano entre quem avalia e quem está sendo avaliado, tem-se mostrado uma relação bastante complexa, a ponto de causar transtornos pessoais e problemas de ordem escolar e, conseqüentemente, social, não só da parte do avaliador, mas, principalmente, da parte do avaliado, que normalmente é mostrado como portador único da culpa pela reprovação. O fracasso desse aluno é tomado como exclusivamente dele, quase nunca é encarado como fracasso também do professor ou do processo pedagógico em si (MELCHIOR, 2003; DIAS SOBRINHO, 2003; SILVA, 2004).

Nesse ponto nasce um dos principais problemas da avaliação, que é prática comum na maioria dos contextos escolares: a escola, normalmente, tende a colocar a ação avaliativa como um momento separado, estanque, isolado do restante do processo pedagógico.

Assim, a escola toma a avaliação como a parte final do processo pedagógico, quando deveria trabalhar na perspectiva da avaliação continuada, da avaliação de contexto, da avaliação que acontece a todo momento no desenrolar do processo de ensino-aprendizagem.

É importante destacar, tendo em vista essa perspectiva, que a avaliação não pode significar processo absolutamente técnico. É preciso que ela seja encarada como um processo amplo, que envolve implicações de ordem político-social, incluindo, em seu bojo, valores e princípios complexos que marcam as concepções de uma estrutura ampla de educação, escola e sociedade.

Esta sociedade deve fazer parte ativa da escola, porque a escola existe em função da construção de uma vida social, da construção de uma consciência política. Ela deve cobrar isso da escola, deve cobrar participando ativamente do processo educacional, principalmente, das decisões que são tomadas e que dizem respeito diretamente à vida da comunidade.

A vida social é um reflexo da escola e esta deve existir em função da construção desse reflexo, cada vez, mais forte, mais luminoso de consciência, de criticidade, de convivência, de emancipação, enfim, de cidadania.

Sendo a educação construída, também, e principalmente, por um processo avaliativo, este não se pode fechar entre quatro paredes; deve “ganhar o mundo”, deve servir de intensificador do reflexo que a escola emite na sociedade, deve a avaliação desenvolver um papel preponderante no processo de aprendizagem da vida social em todos os seus aspectos, principalmente, naquele que diz respeito à emancipação do indivíduo em relação aos mecanismos de opressão.

A literatura sobre avaliação da aprendizagem precisa rever os fundamentos que norteiam as teorias e as práticas avaliativas, buscando a superação de alguns paradigmas, como esse da racionalidade técnica por que passa o processo avaliativo.

A avaliação precisa trabalhar fundamentalmente dentro de uma visão política, dentro de uma visão de transformação social e, fundamentalmente, dentro de uma postura de inclusão, seja uma inclusão na escola, no mercado de trabalho, na conscientização política ou em qualquer outro tipo de inclusão que promova o bem social.

Ela precisa levar em consideração nesse processo a realidade brasileira, as classes populares, a evasão escolar, a repetência, a exclusão, a marginalização, a quantidade de jovens que estão fora da escola, a pobreza intelectual, o analfabetismo digital e uma infinidade de fatores que, apesar de não parecer, têm muita relevância para as práticas avaliativas, uma vez que a avaliação é parte fundamental do processo de formação pedagógica dos professores.

É importante frisar que a avaliação pode representar exclusão e assim gerar processo social marginalizador quando realizada de forma equivocada, quando feita por professores que não atribuem a ela a importância necessária ou quando realizada por alunos que não passaram por processo de conscientização da magnitude que “simples” prova pode representar nas suas vidas.

É notório que a avaliação da aprendizagem tem, na sua prática tradicional, função classificatória e reprovativa no sistema escolar, mas é bom destacar que a incompetência dos alunos pode refletir a incompetência da escola; o fracasso dos alunos pode estar representando o fracasso da escola e até mesmo o fracasso do processo pedagógico como um todo. Assim, torna-se necessário que essa idéia de avaliação, que classifica, reprova e exclui, perda sua conotação de

simples mensuração técnica e passe por processo de redimensionamento, procurando trilhar caminho mais humano, mais compreensivo e mais inclusivo.

A avaliação tem característica muito importante (pode-se dizer até que seja uma de suas finalidades principais) que é a de fornecer dados, de natureza pedagógica, administrativa e estrutural sobre a realidade do processo pedagógico, servindo de apoio aos gestores públicos, que, naturalmente, devem ter, juntamente aos demais atores que participam do trabalho escolar, o compromisso para gerir essa ação de redimensionamento do processo avaliativo, estabelecendo estratégias necessárias ao desenvolvimento de projeto educativo que esteja realmente comprometido com a inclusão social.

1.3 BUSCANDO UM REDIMENSIONAMENTO

Hoffmann (1994, p.51) apresenta a seguinte situação prática sobre avaliação da aprendizagem que representa mais uma contradição da ação avaliativa e, seguramente, merece uma reflexão sobre alguns referenciais de educação: “Recordo-me que Marcelo chegou à 7ª série, fez o seguinte comentário: - Levei 6 anos estudando sujeito e predicado. Só agora fui entender o que significa!”

Nessa situação, percebe-se, claramente, a falta de condições do aluno de compreender as relações abstratas entre funções sintáticas que, talvez, naquele momento, possam representar muita complexidade para o seu grau de referência. Por outro lado, o professor pode não estar usando estratégias adequadas para suprir a falta de compreensão dessas relações abstratas, para suprir essa dificuldade de entendimento da explicação teórica sobre sujeito e predicado.

Diante dessa relação de abstração, pode-se comentar, como reforço ao exemplo mostrado, a dificuldade que o professor de geografia, por exemplo, pode ter na escolha de estratégias para facilitar o processo de compreensão, por parte dos educandos, principalmente aqueles que vivem em regiões climaticamente secas. Parece complicado para esses educandos conseguirem compreender o significante e o significado de tema como “bacias hidrográficas”, porque tal conhecimento não faz parte do cotidiano deles, não está presente no mundo “seco” deles.

Obviamente, é preciso destacar que diante dessa falta de relações entre situações abstratas e concretas, o processo avaliativo sofrerá sérias restrições, podendo, naturalmente,

acontecer de maneira inadequada, sem uma representação pedagógica prática do tema em estudo, representando apenas aferição quantitativa do conjunto de informações que o aluno conseguiu adquirir com a explicação puramente teórica do professor.

Outro exemplo que se pode apresentar, para reforçar essa idéia, é o fato de se querer avaliar os alunos sobre o conhecimento biológico das células quando, muitas vezes, a escola não tem um microscópio para que os alunos possam visualizar o objeto de estudo. Como se pode avaliar nessas circunstâncias? Certamente, a avaliação se limitará a situações teóricas sobre o assunto e a desenhos que o professor possa apresentar aos alunos.

É importante destacar que não queremos aqui desconsiderar o esforço dos professores para realizar o processo de ensino e aprendizagem, mas se pretende fazer alguns comentários, mostrando algumas práticas avaliativas rotineiras, naturalmente, representando uma cultura pedagógica já incorporada, de caráter tradicional, que merece ser repensada e redimensionada.

Não se pretende demolir, mas reformar, dar uma nova pintura, uma nova roupagem, para que o processo avaliativo ganhe um aspecto mais jovial, colorido, dinâmico, cheio de vida, tanto para quem avalia, como para quem é avaliado.

Dando continuidade ao estudo das complexidades e contradições da avaliação e buscando, assim, redimensionamento do ato de avaliar a aprendizagem, destaca-se um terceiro ponto, apresentado por Hoffmann (1994, p.76), mostrando uma questão retirada de teste de matemática da 6^a série.

Determine o valor da seguinte expressão matemática:

$$+60 - (-10 + 17 - 3) - [+5 - (-4 + 20 - 30) - 15] =$$

R.

$$+60 + 10 - 17 + 3 - [+5 + 4 - 20 + 30 - 15] =$$

$$+60 + 10 - 17 + 3 - 5 - 4 + 20 - 30 + 15 =$$

$$+90 - 56 =$$

$$+34$$

Nessa situação, evidentemente, sendo uma questão de matemática, o professor considerou a resposta errada demonstrando, naturalmente, o caráter matemático da precisão, da exatidão, da resposta numérica. Poderá haver, nessa situação, um referencial subjetivo para a questão? O que importa é, somente e objetivamente, o resultado correto?

O aluno parece demonstrar, pelas várias etapas do exercício, que compreende as estratégias de solução, domina as quatro operações, bem como compreende operações envolvendo números negativos e positivos, mas o aluno não consegue encontrar o resultado correto da expressão matemática porque comete o descuido de trocar “vinte” por “dois” na segunda etapa da resposta.

Esse caso exemplifica alguns erros que os alunos cometem em avaliações e que não representam dificuldade de compreensão, mas pura displicência, muito natural para um aluno adolescente cursando a 6^a série.

Se a avaliação de um conhecimento estiver condicionada a uma distração do aluno, sem a observância de todos os acertos que ele cometeu; realmente, a subjetividade do educando e o seu poder de raciocínio não terão representatividade.

Nesse tipo de situação, deverá haver exercícios semelhantes, buscando o aprimoramento e o desenvolvimento da capacidade de observação atenta de todos os detalhes do trabalho. Diante dessas considerações, é preciso lembrar que

tanto os “erros” dos alunos como as dúvidas dos professores em interpretá-los, retornarão à sala de aula para serem discutidos por todos, elementos importantes e positivos na continuidade das ações desenvolvidas, de outras tarefas propostas. Nesse sentido, o momento de correção passa a existir como um momento de reflexão sobre as hipóteses que vierem sendo construídas. (HOFFMANN, 1994, p.65).

Assim, o trabalho passará a acontecer tendo o erro como principal elemento de análise, representando um trabalho de reformulação dos métodos didáticos utilizados, dos procedimentos de exercícios e do instrumento avaliativo.

Deve-se levar em consideração, também, nesse processo de reflexão sobre a prática avaliativa, a necessidade de se fazer uma revisão de alguns conteúdos trabalhados, uma discussão com os alunos sobre os motivos que os levaram ao erro e mostrando os artifícios que os alunos podem se apegar para não cometê-lo mais.

Sobre essa abordagem, é preciso destacar o comentário feito por Luckesi (1999), quando aborda sobre a necessidade de encarar o erro não como fonte de castigo, mas como suporte dinâmico para o crescimento, na medida em que o professor discute com os alunos os desvios cometidos por eles e procura fazer uma reorientação, buscando sempre uma situação de avanço e não de retenção do aluno na série.

Reconhecendo a origem e a constituição de um erro, podemos superá-lo, com benefícios significativos para o crescimento. Por exemplo, quando atribuímos uma atividade a um aluno e observamos que este não conseguiu chegar ao resultado esperado, conversamos com ele, verificamos o erro e como ele o cometeu, reorientamos seu entendimento e sua prática. E, então, muitas vezes ouvimos o aluno dizer: “Poxa, só agora compreendi o que era para fazer!”. Ou seja, foi o erro, conscientemente elaborado, que possibilitou a oportunidade de revisão e avanço. Todavia, se nossa conduta fosse a de castigar, não teríamos a oportunidade de reorientar, e o aluno não teria a chance de crescer. Ao contrário, teria um prejuízo no seu crescimento, e nós perderíamos a oportunidade de sermos educadores. (LUCKESI, 1999, p. 57)

Sobre essa abordagem apresentada por Luckesi (1999), onde se deve trabalhar o erro e tirar ensinamentos dele numa perspectiva de construção e reconstrução do conhecimento e de superação por parte do aluno, é muito pertinente o que diz Lea Depresbiteris (1995, p. 65) citando Davis (1990) e, de certa forma, corroborando o que diz o pensamento de Luckesi, citado acima:

Neste momento recorreremos a Davis (1990), que afirma que a “avaliação” do aproveitamento escolar, numa perspectiva piagetiana, deve distinguir o tipo de erro cometido pelas crianças, fornecendo-lhes condições para superá-los. Para tanto, é tarefa do professor fazer com que o erro torne-se paulatinamente “observável” pela criança, e esta tome consciência dele.

É preciso encarar a avaliação como demonstrativo, pelo aluno, de conhecimento intelectual, crítico, reflexivo, participativo, construído no processo escolar. A escola precisa rever o seu planejamento avaliativo, encarado, em muitos casos, apenas como exigências de programa de ensino a ser tecnicamente desenvolvido.

A visão educativa [...] é de uma ação estagnada, fragmentada e de mão única, pois a direção se dá sempre no sentido “programa de ensino ministrado – educador e aprendiz”. Ora, na medida em que propomos um trabalho que começa na atribuição da experiência vivencial do aluno e planeja totalmente o processo educativo em função dos objetivos a serem alcançados pelo processo pedagógico, essa relação se altera, pois o processo educativo é todo ele uma intercambiação entre os agentes da educação que, agora é a totalidade das experiências que estão sendo desenvolvidas e trabalhadas. Logo, a avaliação deve refletir não apenas um lado do processo – a competência do aprendiz – mas também a competência dos educandos e dos educadores. Por isso, a avaliação tem de ser dimensionada, igualmente, como um processo coletivo no interior da escola, e se acha inteiramente comprometida com a renovação da prática educativa. (RODRIGUES, 1991, p.91)

Nessa perspectiva é preciso que a escola renove a sua prática educativa e promova um redimensionamento do processo avaliativo, encarando-o como processo coletivo, vivo e dinâmico dentro da escola.

1.4 AS EXIGÊNCIAS DA MODERNIDADE

É preciso deixar claro que para a escola realizar trabalho de renovação da sua prática educativa e promover redimensionamento do processo avaliativo, ela precisa necessariamente, romper com os paradigmas tradicionais que marcaram a relação entre avaliação da aprendizagem e a construção de conhecimentos.

Romper esses paradigmas significa dizer que a escola deve deixar de lado princípios ultrapassados de opressão, “erro”, medo, memorização, quantificação, classificação, isolamento, dentre outros que marcaram a avaliação da aprendizagem, representando um caráter técnico puramente positivista. A escola deve encarar a avaliação da aprendizagem como um processo dialético, político e social que esteja empenhado em contribuir para a maturação da consciência crítica do aluno para que ele possa compreender a realidade em sua volta e possa interferir nela como agente de mudança social. Dessa forma, avaliação da aprendizagem é processo contínuo e variado de verificação de aquisição de conhecimentos e de construção de consciência política e social.

A atualidade exige nova postura avaliativa, e essa nova postura deve estar fundamentada em um conceito moderno de avaliação da aprendizagem. Avaliar somente para verificar o quanto de informação o educando conseguiu deter a partir de um determinado trabalho educativo significa dizer que o processo avaliativo está se limitando a medir, pesar na balança um acúmulo de informações retidas na cabeça do educando, sem levar em consideração aspectos mais importantes proporcionados pela ação educativa.

Dentre muitos outros aspectos que o ato de avaliar pode e deve levar em consideração, é importante destacar a relevância social e política das informações transmitidas.

Avaliação, realizada levando em consideração essa postura de aferir a quantidade de informações, assume, sem dúvida, uma caracterização classificatória. Assim, a avaliação não vê, no processo educativo, a produção de um conjunto de habilidades que é preciso considerar na

aprendizagem do aluno, mas mostra o aluno inserido naquela tradicional concepção “bancária” de educação, muito trabalhada por Paulo Freire.

Essa postura avaliativa é classificatória e, conseqüentemente, configura-se como excludora, porque vai dizer quem “sabe mais” e quem “sabe menos” através da medição da quantidade de informações que o aluno conseguiu absorver.

Nessa linha de trabalho, não se leva em consideração a aplicabilidade do conhecimento que deve ser construído na interação da sala de aula e não simplesmente repassado pelo professor; não se questiona se o conhecimento está modificando a compreensão de mundo por parte do aluno; não se quer saber se este conhecimento está influenciando o aluno na sua capacidade de participar ativamente da realidade social e política em que está inserido.

Contrariamente a essa linha de trabalho reducionista, limitada, aferidora e classificatória, é preciso considerar o que diz Rodrigues (2001, p.79) quando apresenta concepção de avaliação necessária para os tempos modernos.

Muito diferente é a concepção do processo educativo como processo de crescimento da visão de mundo, da compreensão da realidade, de abertura intelectual, de desenvolvimento da capacidade de interpretação e de produção do novo, de avaliação das condições de uma determinada realidade. Por aqui começa-se a entender o processo educativo como abertura de janelas ao educando para ver o mundo.

Nessa concepção, destacamos ponto crucial do processo avaliativo: o desenvolvimento da capacidade de interpretação e de produção do novo. Certamente, um processo avaliativo pautado na medição da quantidade de conhecimentos repassados pelo professor e acumulado pelo aluno não prepara o educando para a interpretação e, muito menos, para a produção do conhecimento.

Dessa forma, a postura pedagógica bancária não incentiva a produção do conhecimento. No seu proceder, não desperta o aluno para o questionamento sobre a relevância do conhecimento adquirido; não faz referência ao posicionamento, de qualquer natureza, por parte do aluno, no que diz respeito à aplicabilidade do conhecimento adquirido e, principalmente, não há, no momento avaliativo, a criação de respostas, o desenvolvimento do raciocínio lógico, a construção de uma consciência crítica por parte do aluno que foi treinado para “repetir”.

O que há, de direito e de fato, é a memorização e a repetição de informações repassadas pelo professor como realidade absoluta. Nessa perspectiva, a realidade do processo avaliativo é demonstrar que o educando é capaz de devolver ao professor aquela quantidade de informações adquiridas. Certamente, essas informações não sofreram nenhum processo de maturação crítica, não abriram nenhuma janela que proporcionasse uma visão de mundo mais ampla ao educando.

Assim, é muito mais fácil para o professor avaliar o resultado do trabalho pedagógico examinando a quantidade de informações que o aluno é capaz de desenvolver do que avaliando o crescimento intelectual do educando no sentido de que ele deve compreender a sua realidade e deve participar ativamente como agente de mudança social.

Devemos notar que o objetivo do ensino não é o conteúdo do ensino. Não é o fato histórico, o espaço geográfico, a proposição matemática ou a lei da física que constitui o objetivo do ato educativo. Eles são os mediadores do conhecimento e da competência do educando para compreender o mundo. Mais importante do que o educando saber responder a tantas questões de história e demonstrar o domínio das regras gramaticais da língua portuguesa é ele ser capaz de, através do aprendizado da história, entender o processo de construção do social humano e, através do aprendizado de língua, desenvolver sua competência lingüística. Acrescente-se a isso o que podem as ciências, a matemática, a geografia, a educação artística e outros conteúdos abrir a visão de mundo dos educandos e teremos como resultado o crescimento intelectual, moral, físico, crítico, político e profissional do educando que está em jogo de modo global no processo educativo. Logo, é isso que deve ser avaliado (RODRIGUES, 2001, p. 80).

Diante das considerações apresentadas nessa passagem, percebemos que a avaliação para a modernidade deve, fundamentalmente, deixar de lado o simples ato de medir aquisição de conhecimentos e deve partir para uma prática voltada para a construção de uma competência, por parte do educando, que o leve a entender o mundo.

A avaliação para a modernidade deve ser inclusiva, deve abordar não apenas os conteúdos das disciplinas, mas a relevância social e política desse conteúdo; deve levar em conta a competência prática que esses conteúdos estão proporcionando aos educandos. Rodrigues (2001), sobre essa concepção de avaliação para os tempos modernos, diz que o trabalho avaliativo não pode acontecer de forma individualizada, segmentada e isolada. A avaliação deve ser um processo coletivo, desburocrático, sem caráter de obrigação e deve estar sempre integrada ao processo pedagógico como um todo. Esse autor deixa claro ainda que a avaliação não deve

atribuir maior importância ao que o aluno aprendeu sobre matemática, por exemplo, mas como essa aprendizagem produziu nele mais competências para se integrar na realidade social.

É preciso que as novas pesquisas sobre avaliação da aprendizagem procurem romper esse paradigma da classificação, da reprovação, da exclusão e da seleção social, mascarado pela postura de igualdade de oportunidades. É necessário que as novas pesquisas mostrem novos paradigmas, propondo mudanças significativas para que se possa ter um quadro mais promissor sobre avaliação da aprendizagem.

Acreditamos que esses novos paradigmas devem surgir quando as universidades, consideradas o *locus* do saber, passem a se preocupar mais com a formação acadêmica de seus alunos, que serão futuros professores, e ofereçam à avaliação da aprendizagem uma discussão mais intensa nos cursos de formação de professores.

Há de se considerar, também, nessa mudança de paradigmas, que a própria escola pode se apresentar como *locus* do saber e promover a formação continuada dos seus atores envolvidos com o compromisso do trabalho pedagógico, tendo o professor como figura principal, em uma caracterização de formação em serviço.

Seguramente, esse processo de formação em serviço representa uma atitude louvável, uma vez que não se pode esquecer de que a escola é o local da atuação cotidiana do professor e este deve conhecer os seus problemas como ninguém e, principalmente, não se pode esquecer de que a escola é o local onde o aluno está inserido representando o elemento principal do processo pedagógico.