

MARIA FERNANDA ROCHA TABACOW BIAZZI

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM
E FORMAÇÃO DO PROFESSOR:
CONCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS

PUC-CAMPINAS
2006

MARIA FERNANDA ROCHA TABACOW BIAZZI

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM
E FORMAÇÃO DO PROFESSOR:
CONCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS

Dissertação apresentada como exigência para obtenção do Título de Mestre em Educação, ao Programa de Pós-Graduação na área de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientador: Prof(a). Dr(a). Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho

PUC-CAMPINAS
2006

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Autor (a): BIAZZI, Maria Fernanda Rocha Tabacow

**Título: “AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DO PROFESSOR:
CONCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS”**

Orientadora: Profa. Dra. Maria Eugênia de L. M. Castanho

Dissertação de Mestrado em Educação

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-
Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

Data: 29/05/2006

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Eugênia de L. M. Castanho

Profa. Dra. Maria Alves de Toledo Bruns

Profa. Dra. Vera Lúcia de Carvalho Machado

Aos meus pais que me ensinaram que apenas no dicionário, *sucesso* vem antes de *trabalho*.

`A minha querida avó que sempre é meu grande motivo para continuar.

Ao meu paciente marido que, por vezes, precisou alterar sua rotina.

`A minha dedicada equipe de trabalho que sempre me incentivou e apoiou.

AGRADECIMENTOS

`A prof(a). Dr(a). Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho mestre dedicada e generosa que sempre acreditou em meu potencial e apoiou-me em todo o percurso.

`A prof(a). Dr(a) Kátia Regina Moreno Caiado que com sua doçura cativa seus alunos e nos convida a trilhar as duras sendas da pesquisa científica.

Aos colegas do programa de Mestrado com os quais tive o prazer de conviver e de compartilhar momentos ímpares da minha formação.

Aos queridos colaboradores da secretaria que pacientemente deram-me apoio e guarida nos momentos necessários.

`A Sr(a). Daniela Aparecida Ribeiro que altruisticamente colocou-me sempre `a disposição seu escasso e precioso tempo em detrimento de outras responsabilidades assumidas.

“Também não faltaria uma religião, se os tubarões fossem homens. Ela ensinaria que a verdadeira vida dos peixinhos começa apenas na barriga dos tubarões. Além disso, se os tubarões fossem homens também acabaria a idéia de que os peixinhos são iguais entre si. Alguns deles se tornariam funcionários e seriam colocados acima dos outros. Aqueles ligeiramente maiores poderiam inclusive comer os menores. Isso seria agradável para os tubarões, pois eles teriam com maior freqüência, bocados maiores para comer. E os peixinhos maiores detentores de cargos, cuidariam da ordem entre os peixinhos, tornando-se professores, oficiais, construtores de gaiolas etc. Em suma, haveria uma civilização no mar, se os tubarões fossem homens.”

Bertold Brecht
(1898 - 1956)

RESUMO

TABACOW BIAZZI, Maria Fernanda Rocha. *Avaliação da aprendizagem e formação de professores: concepções e experiências*. Campinas, 2006. 90 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2006.

O presente trabalho, inserido na linha de pesquisa Universidade, Docência e Formação de Professores, tem por objetivo verificar como a história de vida de professores e suas experiências escolares com a avaliação, seja como aluno ou como professor, influenciam sua visão e prática docente no que tange à avaliação. Pretende também refletir como o processo avaliativo tem-se modificado ao longo da história da educação, bem como quais as funções da avaliação de acordo com as várias faces que pode assumir. Dado que o homem modifica o mundo em que vive através de sua ação e conseqüentemente é modificado por este mundo, realizamos uma pesquisa qualitativa com enfoque crítico-participativo, que teve como fonte o estudo exploratório, tendo sido coletadas entrevistas de professoras do Ensino Fundamental I de uma escola particular na cidade de Sorocaba-SP.

Foram recolhidos dados sobre diferentes posições frente à avaliação, desde como o sujeito entende a avaliação, quais os instrumentos que utiliza para avaliar, quando e como avalia, posições essas resultantes das experiências supracitadas. O estudo mostrou que experiências avaliativas da vida escolar do entrevistado, positivas ou negativas, apontaram de que forma estas experiências afetam o professor.

Palavras chaves: avaliação – formação de professores-ensino fundamental.

ABSTRACT

TABACOW BIAZZI, Maria Fernanda Rocha. Learning Evaluation and Teacher Formation: experiences and conceptions. Campinas, 2006. 90f. Dissertation (Master's Degree) - Post-graduation - Education, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2006.

The aim of the present study, inserted in the University research line, Teaching and Teacher Formation is to verify how the school experiences on evaluation and the history of the teachers' lives either as a students or as a teacher influence their views and practice concerning assessment. It's also intended to reflect how the evaluation process has been modified along the educational history, as well as the role of the evaluation according to the several facets it can assume. Since the man modifies the world in which he lives through his actions and consequently he is modified by this world, we carried out a qualitative research with a critical-participative approach having as its source the explanatory study where the interviews were made with elementary school teachers from a private school in Sorocaba- S.P.

Data from different views concerning the assessment were collected, the way the person understands the assessment, the tools used for evaluation, when and how he evaluates. Such views result from experiences mentioned beforehand. The study showed that either positive or negative evaluative experiences of the school life of the interviewee pointed the way these experiences affect the teacher.

Key words: evaluation , Teacher Formation , Elementary School.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
2. O QUE OS PROFESSORES TÊM A NOS DIZER	16
3. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: ESPAÇO, TEMPO E LEGISLAÇÃO.....	64
3.1. PERÍODO PRÉ-TYLER	66
3.2. ERA TYLER.....	67
3.3. ERA DA INOCÊNCIA	69
3.4. REALISMO	69
3.5. PROFISSIONALISMO	73
3.6. AVALIAÇÃO E EDUCAÇÃO – A AVALIAÇÃO VISTA DENTRO DO PROCESSO EDUCACIONAL.....	76
3.7. MECANISMOS OCULTOS DA AVALIAÇÃO – A EXCLUSÃO LEGITIMADA	80
3.8. DA AVALIAÇÃO FORMAL E INFORMAL À ALIENAÇÃO DO ALUNO NO PROCESSO DE ATRIBUIÇÃO DE SIGNIFICADOS.....	86
3.9. AVALIAÇÃO MEDIADORA OU AVALIAÇÃO MENSURADORA?.....	90
4. AVALIAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR: <i>UM CASO</i>	94
5. AS IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	109
5.1. SOBRE OS CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS À PRÁTICA DO PROFESSOR	115
5.2. A REFLEXÃO E O FAZER DOCENTE	117
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
7. BIBLIOGRAFIA	131

8. ANEXOS.....	134
----------------	-----

1. INTRODUÇÃO

Não raro, o termo avaliação desperta atenção dos educadores, uma vez que muitas experiências relacionadas ao tema guardam lembranças um tanto quanto marcantes, sejam elas agradáveis ou, ao contrário, lembranças que despertam sensações extremamente ruins e desconfortáveis.

Tamanha é a relevância do tema que o assunto tem sido objeto de disciplina no meio acadêmico e rendido páginas a fio de discussões teóricas.

Que a avaliação está presente e faz parte do cotidiano escolar, bem como do processo de ensino aprendizagem, não se discute. O que se discute, porém, é a clareza do ato de avaliar para os sujeitos envolvidos no processo avaliativo.

Logo, o que se teme ou se condena não é a avaliação em si, mas, sim, as maneiras pelas quais, via de regra, se procede a avaliação.

Percebemos que a avaliação escolar, seja pelo instrumento, seja pelo professor, quer seja pelo momento em que se verifica, muitas vezes está relacionada a episódios de injustiças e humilhação, que acabam por reforçar uma atitude autoritária e arbitrária do professor.

Numa platéia de aprendentes, a simples verbalização do termo por parte do ensinante, normalmente provoca uma pausa generalizada e uma atenção pormenorizada que resulta em anotações cuidadosas por parte dos alunos.

Pelo professor autoritário, pode ser utilizada como uma arma contra a indisciplina e a apatia. Para o aluno exitoso, como forma de subjugar seus colegas menos afortunados.

Ainda hoje, encontramos na avaliação uma verdadeira prática seletiva onde se determina quem está aceito e quem se exclui, legado da escola jesuítica,

passando pela comeniana, entre outras da modernidade, como bem assenta Luckesi (2003):

A prática (avaliativa) que conhecemos é herdeira dessa época (modernidade), do momento histórico da cristalização da sociedade burguesa, que se constituiu pela exclusão e marginalização de grande parte dos elementos da sociedade. (LUCHESEI, 2003, p. 22)

Entretanto, sabemos que a avaliação da aprendizagem pode ser considerada como um momento privilegiado de estudo, tempo para o professor verificar os resultados obtidos e redirecionar seu planejamento, sua prática, uma vez que a avaliação também está a serviço do professor para orientar sua prática docente, pois para ensinar é preciso entender como o outro aprende.

Quando falamos em avaliação da aprendizagem, há que se atentar para o fato de que na pós-modernidade, como acentua Castanho (2000), o foco do planejamento escolar transfere-se do ensino para o processo de ensino-aprendizagem, conquistando, esta última, lugar de destaque.

O trabalho, em tela, busca verificar como a avaliação da aprendizagem escolar tem sido tratada pelas instituições escolares, docentes, discentes e a sociedade e, especialmente, na instituição pesquisada.

A realização do presente trabalho deve-se à intenção de se realizar uma investigação a respeito dos processos avaliativos de uma escola a fim de se compreender e, quem sabe, de modificar um dos componentes que perfazem a triste iniquidade social em que vivemos.

O objetivo deste trabalho é também o de verificarmos como a história de vida dos entrevistados e suas experiências escolares com a avaliação, seja como aluno ou como professor, influenciam sua visão e prática docente no que tange à avaliação.

Além disso, pretendemos refletir como o processo avaliativo tem-se modificado ao longo da história da educação, bem como quais as funções da avaliação de acordo com as várias faces que pode assumir.

Para isso, foram entrevistados professores que lecionam no período matutino e vespertino e o coordenador do Ensino Fundamental I que atua em uma escola da rede privada, atendendo escolares desde o início da Educação Infantil até o Fundamental II. A escola está situada numa comunidade de nível econômico A e B na cidade de Sorocaba-SP.

A escolha se deu em virtude da conveniência em termos de localização e pelo fato de que acreditamos poder contribuir positivamente para o processo avaliativo da referida instituição, para com os professores que nela atuam e para com os alunos matriculados.

A delimitação desta população deu-se em virtude de ser a primeira etapa escolar em que surgem as provas como instrumento avaliativo. Ainda, é nesta etapa escolar que ocorre a veiculação de valores, normas e regras a serem incorporadas pelos alunos, o lúdico fica relegado ao plano do esquecimento e o aluno começa a formular sua auto-imagem, de acordo com o que vê refletido de seus colegas e professores.

Uma vez que acreditamos que o homem modifica o mundo em que vive através de sua ação e conseqüentemente é modificado por este mundo, realizamos uma pesquisa qualitativa com enfoque crítico-participativo com visão estrutural (TRIVIÑOS, 1987), tendo como fonte a história oral coletada por entrevista estruturada para registrar testemunhos, versões e interpretações sobre a história em suas múltiplas dimensões, dados esses que, depois de transcritos, foram analisados na perspectiva já mencionada, para levantarmos os resultados.

Durante todo o Ensino Fundamental I, o professor é visto pelo aluno como um exemplo a ser seguido e sua opinião é de extrema consideração para o aprendiz. Assim, todo e qualquer parecer do professor em relação ao aluno, toma proporções determinantes para a formação da auto-estima do estudante.

Outro motivo foi o fato de que neste segmento educacional, há os professores polivalentes, a quem compete com exclusividade, avaliar a aprendizagem do aluno.

No capítulo 2, em “O que os professores têm a dizer”, estabelecemos uma relação entre experiência e prática do professor, de forma que possamos verificar como a vivência do professor, em seus tempos de escola, pôde influenciar sua prática avaliativa.

No capítulo “Avaliação da aprendizagem: espaço, tempo e legislação”, encontramos uma reflexão de como a avaliação se desenvolveu no último século, bem como o tratamento concedido pela legislação nacional. Com base em diversos autores e relatos dos entrevistados, sugerimos alguns conceitos de avaliação.

Avaliação no contexto escolar: *um caso*, presente no capítulo 4, trata dos depoimentos por meio dos quais buscamos reconstruir o dia-a-dia da escola e a avaliação que ali se processa.

As implicações da formação do professor no processo de avaliação da aprendizagem aborda a questão da inexistência da terminalidade da formação do professor e a importância da prática reflexiva.

2. O QUE AS PROFESSORAS TÊM A NOS DIZER

Realizamos um estudo exploratório por meio de entrevista que foram gravadas em fita cassete, durante o período em que os professores lecionam, (manhã e tarde) nos momentos chamados de “janelas”, que são cerca de cinquenta minutos referentes a aulas de Inglês, Música ou Educação Física, as quais são ministradas por professores com formação específica na respectiva área.

Com o intuito de deixar o entrevistado o mais tranquilo possível diante do gravador, pedimos ao próprio professor para escolher o local da entrevista . Foi escolhida a sala de aula. Acreditamos que a escolha do referido espaço está relacionada à segurança que o ambiente tão conhecido como a sala de aula traz ao professor, diante de um assunto que provoca incômodo por atingir as concepções que o professor tem quanto à educação.

Antes de iniciar a entrevista, entregamos a ficha de dados pessoais (Anexo-1) e pedimos que fosse devolvida posteriormente. Feito isto, explicamos que o depoimento destinava-se a um trabalho de pesquisa de mestrado, o qual resultaria na produção da dissertação de final de curso. Antecipamos o tema – avaliação, porém não antecipamos as perguntas, nem detalhamos a pesquisa.

Durante o percurso, tomamos contato com a leitura de Luckesi e observamos a necessidade de conhecermos algumas questões relacionadas à organização pedagógica, tais como: de que maneira se dá a elaboração do Projeto Político Pedagógico e do Regimento Escolar na unidade pesquisada, visto que a avaliação precisa estar em harmonia com o projeto pedagógico e este, por sua vez, deve traduzir os ideais da escola, vejamos:

“A avaliação da aprendizagem adquire seu sentido na medida em que se articula com o projeto pedagógico e com seu subsequente projeto de ensino. A avaliação, tanto no geral quanto no caso específico da aprendizagem, não possui uma finalidade em si; ela

subsidiar um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido” (LUCKESI, 2003, p.85)

Após as gravações, dedicamo-nos a transcrevê-las e, isso feito, passamos a textualizá-las, para utilizarmos na tessitura do corpo do trabalho.

Isto posto, detivemo-nos a agrupar as respostas dos entrevistados de acordo com as perguntas. Assim, pudemos ter um panorama geral das concepções dos professores sobre os quesitos verificados.

A primeira questão abarcou o conceito que o docente tem de avaliação e, a partir disso, elencamos os predicados atribuídos à avaliação, os verbos que se relacionam e os sujeitos envolvidos no contexto avaliativo. Vale lembrar que consideramos conceito como sendo a formulação abstrata que configura, no pensamento, as determinações de um objeto ou fenômeno.

A entrevista estruturada proporcionou-nos conhecer a história recente da avaliação por meio da narração daqueles que viveram e vivem esta história nos dois pólos da relação - antes avaliado e agora avaliador. A partir da narrativa dos entrevistados, entender o proceder dos docentes da unidade escolar em apreço foi fundamental para estabelecermos uma relação entre as experiências vividas e as ações ora praticadas, bem como conhecermos os anseios e desconforto causado pela avaliação que está posta na instituição.

Encontramos, em alguns depoimentos, o desacordo com a atribuição de um peso maior, se não exclusivo, à prova, além da descrença na eficiência da prova na verificação da aprendizagem.

Vivemos o dilema entre o que acreditamos ser a avaliação e o que praticamos como avaliação. Entretanto, o otimismo se faz presente na crença de que tempos mais fecundos estão por vir no campo da avaliação.

Buscamos confrontar os depoimentos colhidos com a realidade praticada e o grande desafio foi o de encontrarmos o espaço entre o discurso e a prática do professor, esta última, cuja origem apresenta raízes profundamente fincadas na trajetória de vida e na experiência escolar dos entrevistados que traduzem, ou nos contam, a história da avaliação praticada na escola nas últimas décadas.

Pela ficha de dados pessoais (Anexos) vimos que a idade média das professoras é de 36,9 anos.

O tempo de atuação no fundamental I varia entre 3 a 24 anos.

Quanto ao nível de escolaridade, esse vai do Ensino Médio (Magistério) ao Superior Completo, Especialização e Mestrado ainda em curso. Notamos uma concentração maior da escolaridade em Nível Superior. O que é bastante positivo se considerarmos o fato de que, embora não haja a obrigatoriedade legal de que a formação destas professoras seja em Nível Superior, parte significativa das professoras, 8 entre 11, buscaram continuar seus estudos, indo além do Ensino Médio.

Tabela 1 - Nível de escolaridade dos entrevistados

Nível de Escolarização	Nº. de entrevistados
Ensino Médio	3
Superior	5
Especialização	3
Mestrado (cursando)	1

A maioria estudou, durante a educação básica, em escola pública e todas que estiveram na faculdade, recorreram a uma instituição privada. O nível de escolarização das entrevistadas, na maioria dos casos, supera o nível de escolaridade dos pais.

Vejamos a seguir as entrevistas das doze professoras (sendo uma delas coordenadora), já textualizadas.

PROFESSORA 1

A professora *E.*, dos seus 40 anos de vida, 20 desses tem dedicado à área educacional no Ensino Fundamental I. Fez a educação básica, em sua totalidade, em escola da rede pública e cursou Faculdade de Educação Física em uma Instituição privada. Seu nível de escolaridade equipara-se ao de sua mãe, a qual também dedicou sua vida à educação, porém supera do marido que finalizou seus estudos ao término do Fundamental I, bem como o do pai de *E.*, o qual resumiu sua vida escolar ao Ensino Médio Profissionalizante.

Costuma assinar uma revista da área educacional que traz em seu bojo artigos teóricos sobre educação e atividades praticas para serem realizadas com os alunos.

No último ano, participou de um Congresso com duração de 3 dias oferecido pela Secretaria de Educação do Município e de uma palestra sobre linguagem e fala.

No momento não desenvolve nenhuma atividade relacionada à pesquisa.

Durante o curso Superior, os professores de *E.* apenas comentavam superficialmente sobre o tema avaliação, haja vista que o foco nos anos 80 eram as Leis de Diretrizes e Bases.

Entrevista de *E.* :

Acredito que a avaliação é um instrumento utilizado para verificar, tanto a atuação do professor, como o resultado do que os alunos conseguiram captar.

No meu fazer docente, costumo avaliar a todo momento, pois acredito que em todas as atividades desenvolvidas durante o dia, existe sempre um espaço para avaliar, seja numa interpretação textual, num problema matemático, numa leitura...

Em relação ao trabalho do professor, a partir do momento em que é feita uma avaliação do aluno, o docente também está sendo avaliado. Ao deparar-se com algumas dificuldades observadas na avaliação, como por exemplo em um exercício solicitado à classe, ou numa interpretação de texto, na verdade, uma avaliação já está sendo realizada, pois neste momento é possível verificar se ficou alguma falha e se as estratégias utilizadas pelo docente foram eficientes.

Desta forma, a avaliação destina-se à escola de modo geral, mas, primeiramente, à equipe que está relacionada mais diretamente com o aluno, pois o êxito ou fracasso do aluno é reflexo do trabalho do professor e que, por sua vez, refletirá futuramente em outras séries.

Quando paro para resgatar minha história e comparar o dia de hoje com o tempo em que ocupei os bancos escolares, vejo que a avaliação mudou parcialmente. Mesmo que o professor tente não transmitir aquele medo para o

aluno, os alunos trazem uma bagagem dos pais. Então, ainda não é da maneira como deveria ser.

Lembro-me de uma experiência marcante em termos de avaliação. Na segunda série, copiei uma operação errada, na verdade um algarismo errado na operação e levei para resolver em casa. Lembro que era uma subtração e o meu pai sentou-se comigo, explicou-me a operação, no dia seguinte levei tudo certinho para a escola. Quando cheguei na classe, a professora fez a correção e pôs errado na minha operação, diante do que eu não me conformava, olhava e falava “não é possível!” Pensei: “será que meu pai me ensinou errado?” Diante do que a professora respondeu: “você copiou um algarismo errado, então sua conta está errada”. O que ela estava avaliando naquele momento? O meu entendimento ou a minha cópia, a minha atenção?

Assim, acredito que avaliação que pratico hoje se relaciona bastante com a experiência que tive. Principalmente nesta questão, eu tomo bastante cuidado de verificar o que estou avaliando. Se foi o que o aluno copiou ou o entendimento que ele teve do exercício em questão.

O tema avaliação ainda tem muito para se transformar. Já estamos em processo de transformação, mas o que toca diretamente o meu trabalho é o comprometimento dos pais. Os pais só se preocupam com o momento da nota. Percebo a mudança da Educação Infantil, por exemplo, para o Ensino Fundamental I. Os pais ficam apavorados. No período da tarde sou a professora que realiza as lições de casa com as crianças da primeira série que passam o dia na escola. Então, os pais procuram-me para saber como será a prova, não percebem que, na verdade, a preocupação deve ser anterior a isso. O importante não é a nota, a avaliação. E isso não ocorre só na primeira série. Sinto também

em relação à terceira série que é a série que leciono no período curricular. Os pais só se preocupam com a nota. Lógico que não são todos os pais, mas a maioria. Entendo que avaliação tanto serve para os professores, para a escola, como também para os pais.

PROFESSORA 2

S. , apesar de seus 35 anos, já atua na área educacional há 20 anos, desde que iniciou o curso Magistério. Coursou a educação básica em escola da rede estadual e fez Faculdade de Letras e Pedagogia em instituição privada, bem como a especialização em Psicopedagogia. Seu nível de escolaridade supera o de seu marido que fez o Superior completo, e o dos pais de S. Que completaram o Fundamental II.

Costuma assinar revistas da área em que atua e outras que tratam de atualidades.

Participou no último ano do Congresso oferecido pelo Município e de duas outras palestras.

No momento não desenvolve nenhum trabalho de pesquisa.

Afirma que durante sua formação acadêmica o enfoque que foi dado à avaliação não é aquele que acredita e pratica.

Entrevista de S. :

Entendo por avaliação um momento em que o professor pára com o ritmo normal da aula para fazer um diagnóstico do grupo, para saber como está sendo a aprendizagem deste grupo, se é necessário voltar em algum conteúdo,

em alguma situação que o grupo ainda permanece em dúvida, se pode seguir em frente e se o grupo apresentar alguma dificuldade, diagnosticar também qual é essa dificuldade.

O grupo é o termômetro. Não adianta ter um acúmulo grande de conteúdos, pois não se consegue atingir o objetivo do diagnóstico daquele assunto que está sendo visto. Então, o professor precisa ter o bom senso para ponderar, ter um planejamento anual para ele saber do todo que ele tem descrito como conteúdo e aí quando ele percebe que o grupo fez todas as atividades que eram necessárias para aquele conteúdo, atingiu o seu objetivo de fechamento. Este é um momento de avaliação.

Aqui na escola esse momento é mensal. Cada mês os alunos passam por uma avaliação. Não importa se o assunto foi encerrado, se estamos no começo, no meio ou no fim de um conteúdo. O que acontece, muitas vezes, é que se o assunto está no começo, esse conteúdo é deixado para o mês seguinte, para a próxima avaliação. Então, eu percebo aqui, uma pausa no conteúdo, não importa qual seja ele, que momento ele esteja, se faz a avaliação porque ela precisa ser mensal e depois dá-se continuidade ao assunto. O que fica um pouco complicado para o professor retomar um assunto e aí a aula de apoio¹ faz esse papel do professor. Porque se uma avaliação é feita a cada fechamento de bloco conceitual, consegue-se diagnosticar e, muitas vezes, não iniciar um outro conteúdo e reforçar se a dificuldade é peculiar ao grupo. Por exemplo: divisão . Fecho o bloco conceitual de divisão, aplico a avaliação. Se surgiram muitas dúvidas, se mais que a média dos alunos teve dificuldade, é porque o assunto não ficou sedimentado e precisa ser retomado. Porém, se este momento

¹ As aulas de apoio são aulas que acontecem no período inverso ao período curricular com o intuito de ajudar os alunos que não obtiveram um resultado satisfatório na prova a melhorarem a nota. Estas aulas tratam sobre o conteúdo que foi abordado na prova.

acontece em períodos regulares, desprezando-se em que momento o conteúdo se encontra, no começo, no meio ou no final, este retorno fica complicado, para tanto, a aula de apoio tenta fazer esse papel.

Acho que a avaliação é necessária para o diagnóstico. Para o professor ter o seu grupo em mãos. Para refletir um pouco se as estratégias estão atingindo seus alunos.

Acredito que a avaliação destina-se mais ao professor. Porque o aluno está num processo contínuo de ensino aprendizagem. Acho que todas as atividades, para o aluno, são momentos de reflexão e retomada de conteúdos que ele já tem.

O ensino é um agregar de informações e situações. A avaliação é mais para o professor - se ele está atingindo seus objetivos, se o grupo está mesmo aprendendo.

Das experiências que tive, enquanto aluna, em relação à avaliação, boas não tenho para dizer. Por exemplo: chamadas orais de tabuada. Tínhamos 10 segundos para responder. O professor fazia uma pergunta e logo em seguida, tínhamos que colocar o resultado. O professor pegava a folha de respostas e adeus... Não se tinha um tempo para pensar. Era importante decorar a tabuada, mas não precisa ser nesse clima de terrorismo. Acho que não precisa ser desta maneira.

Recordo-me das provas de História, nas quais o professor dava um questionário de cinquenta perguntas e daquelas cinquenta, selecionava dez. Esses questionários, essas provas, eram os mesmos todos os anos. Então que significado tinha isso? A prova de Geografia – eu gostava de geografia e estudava porque eu gostava, mas não gostava do conteúdo de correntes marítimas.

Estudei para prova e não tenho nada disso guardado. Não tenho conhecimento nenhum construído em relação a isso. Ainda sobre a prova de História, era uma calamidade. Sabíamos que tinha uma média - se você tirasse C na prova passava de ano. Decorar 50 perguntas era um absurdo, de forma que, muitas vezes, perguntava para os alunos que já tinham passado por aquela série quais as perguntas que caíam e dava foco para aquelas perguntas, até mesmo porque não iria mudar.

Desenho do aniversário da cidade. Era o mesmo desenho todo ano. Fiz quatro anos o desenho do aniversário da cidade. Que significado tinha a docência para este professor? Ele era uma máquina e nós ficávamos reproduzindo os conteúdos e a avaliação não tinha significado nenhum. Tirava a nota mínima para passar de ano. Que estímulo tinha para aprender História e Geografia? Nenhum.

Eu acho que essas experiências servem para que eu não faça igual. Os alunos que passam por mim, que eu tenho contato, recebem todo o meu empenho para que não vivam as coisas ruins que eu vivi. Acho que serve como um parâmetro.

Acho que a avaliação mudou desde quando eu fui aluna, mas pelo tempo que vivi a escola e o tanto de coisas que já evoluímos, tantos progressos que já aconteceram, o ritmo da educação é muito lento . Os professores mais novos têm mais facilidade para mudar, até porque viveram experiências de avaliações diferentes também. Os professores que já têm uma bagagem de tempo maior e que viveram a situação, mas que não tiveram a oportunidade de aprender de outro jeito, ainda fazem aquilo que eles sempre fizeram.

Alguns gostam do novo, do desconhecido e arriscam ; outros, como isso é muito desestabilizante, opõem-se, resistem. Aqueles que não se propõem a

mudar, continuam fazendo a prova para testar o aluno, guardam a avaliação para a hora da desforra. Infelizmente, isso acontece ainda.

O momento de avaliação tem que ser um momento de reflexão do professor, em que possa entrar em contato com a dificuldade que possa ter. Assim, tem que estar preparado para mudar suas estratégias de aula se esse resultado da avaliação não for o melhor. É preciso tirar o peso do aluno de ser testado. A avaliação não deve ser um momento tão massacrante, pois é uma situação de atividade, como outras que acontecem em aula, só será utilizada para uma avaliação minha também, não só para o aluno.

Minha sugestão é que a avaliação fosse um momento mais leve para todo mundo. Que pudesse ser tratado como um momento de ensino-aprendizagem. O ensino para o aluno, aprendizagem para o professor, para refletir a sua prática. Gostaria de tornar possível avaliar o conteúdo quando este fosse finalizado. Eu acho que teria mais significado, seria mais significativo, até para o professor poder retomar, se fosse o caso.

Para os pais, a vivência de avaliação é aquilo que eles já viveram. Para os pais da minha idade é um bicho de 7 cabeças. Eu acho que é um trabalho da escola desmistificar este bicho. A mesma relação do pai, é a relação do professor que viveu uma situação e desconhece outras possibilidades.

O perfil da escola direcionará esses pais: em casos mais específicos, chamam-se os pais para uma conscientização. Por exemplo, sabe-se de casos de aluno que vai mal e fica de castigo. Isso só reforça a incompetência do aluno e confere à avaliação o predicado de ser uma situação pesada, de que o aluno tem que se esforçar e eu não vejo dessa forma... existem casos que os pais devem ser chamados para se explicar que avaliação não é isso. Há a

necessidade da regularidade de estudo. Se ele não houver estudo diário, o hábito de fazer as sedimentações que vão para casa, fica difícil para o aluno acompanhar a escola. Em muitos casos, o aluno não faz tarefas e o pai espera que o filho tire dez na avaliação. Trata-se de causa e consequência e alguns pais não têm isso claro e o papel da escola é de esclarecer, orientar.

PROFESSORA 3

M. tem 36 anos, dos quais 18 estão sendo dedicados à docência.

Cursou a Educação Básica em escola da rede pública e fez faculdade de Pedagogia em Instituição privada. Seu nível de escolaridade se equipara ao de seu marido, mas supera o dos pais.

Assina uma revista que traz conteúdos teóricos, bem como atividades práticas para serem desenvolvidas com os alunos em sala de aula.

Durante o ano corrente participou do Congresso oferecido pelo Município, de uma palestra sobre linguagem e comunicação e de um dia de capacitação ofertado pela franquidora da qual a escola está vinculada.

Considera que está desenvolvendo uma pesquisa atualmente, vez que participa de um grupo de estudos com seus colegas de trabalho sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Durante sua formação acadêmica o assunto avaliação da aprendizagem teve grande relevância.

Entrevista de *M.* :

Avaliação é um instrumento para analisar se o conhecimento passado para o educando foi compreendido e incorporado por ele, bem como se o professor também está ensinando de uma forma correta, ou melhor, de uma forma que o aluno entenda ou se são necessários outros artifícios, a fim de que se chegue num entendimento.

Todo instante está se avaliando. A avaliação, o dia da avaliação, nem é tão importante, visto que o aluno sofre uma série de pressões: “ é prova”! Nem sempre o aluno vai render no dia da prova o que ele renderia normalmente. Avalia-se todos os dias. Avalia-se quando se dá um exercício, um desafio, quando se faz um debate sobre um determinado assunto, quando se observa um conhecimento prévio antes de introduzir um assunto, um disparador para aquele assunto. Avalia-se desde o conhecimento prévio até o momento que se passa todo conteúdo.

Às vezes, no dia da prova o aluno acordou indisposto e por vários motivos não vai render aquilo que normalmente renderia. Por isso, a avaliação deve ser diária.

Avalio meu trabalho justamente pelo rendimento dos alunos . Não só no dia da avaliação, mas pelo entendimento dos alunos, pela participação deles em aula. Deve-se conseguir tirar aquilo que eles já sabem, o conhecimento que já trazem, a vivência que transferem para o dia-a-dia deles. Quando eu percebo que isto realmente está acontecendo, está fluindo bem, entendo que estou fazendo um bom trabalho.

Avaliação destina-se, não só para se avaliar, entre aspas, o que o aluno, o que o educando rendeu, apesar de novamente afirmar que não é um único instrumento por “n” motivos, mas acho que, principalmente, para se

verificar se as perguntas que o professor faz são pertinentes, pois, às vezes, busca-se avaliar um conteúdo que não foi sedimentado corretamente com os alunos. A prova não pode ser uma cópia do cadernetão², mas é preciso que o aluno raciocine em cima daquilo e que a prova trate exatamente do que foi falado e não sirva como pegadinha.

Existe, da parte dos pais, muita cobrança em relação à avaliação. São poucas e raras as exceções em que isso não ocorre. Os alunos comentam : “minha mãe disse que se eu tirar menos que 7...” A nota não é o que importa. Porque não é só aquela avaliação que importa. Aquilo é um instrumento burocrático. Utilizo como instrumento burocrático, pois não é só aquela nota que vale. Pode acontecer de um aluno tirar cinco, mas eu sei que ele não é um aluno de 5, sei que ele rende muito mais que isso, mas que por algum motivo não rendeu o que deveria. Isso é que é difícil fazer com que os pais entendam, principalmente na 3ª série.

As crianças vêm com um histórico de notas, até a 2ª série, de excelentes notas, na grande maioria, principalmente aqueles que não têm nenhuma dificuldade, nenhuma defazagem. Porém, na 3ª série o volume de conteúdo aumenta muito, a cobrança é muito maior. Todo mundo fala que é na 3ª e, sim na 7ª série, onde estouram as bombas. Entretanto, às vezes não é nem bomba. Trata-se de uma adaptação a uma nova realidade. Embora a nota baixe, não vejo como queda de rendimento. Vejo como aumento no volume de responsabilidade. O aluno, às vezes não está preparado, precisa se adaptar, como acontece da 4ª para 5ª série. Essa mudança também é brusca da 2ª para

² A escola, em questão, utiliza um material franqueado de uma rede particular de ensino que tem representantes em todo o Brasil. Cadernetão é o nome pelo qual as professoras se referem aos cadernos de texto e atividades enviados pela franqueadora.

a 3ª e os pais não enxergam isso, como se só a nota fosse um parâmetro de aprendizagem.

Avaliação mudou muito, pelo menos quero acreditar que sim. Porque, antes, a prova era uma ameaça. Acredito que o fato da avaliação, pra mim até hoje, não ser algo muito adequado, principalmente por ter uma carga muito grande de responsabilidade para o dia da avaliação, ocorre em virtude de ela ser tratada como ameaça.

Os alunos também trazem isso por conta da educação dos pais. Entretanto a prova não é nada mais do que o exercício que os alunos fazem normalmente, só que um exercício individual, não feito em grupo. Como fazem muitas vezes, só que eles vêem aquilo como um monstro por conta desta cultura. É cultural. Acredito que isso, nós temos que conseguir desmistificar, tanto com os alunos quanto com os pais. Quem sabe com os filhos dos nossos alunos seja diferente.

Na minha época de estudante a prova era uma ameaça. O professor ia cobrar aquilo que o aluno não sabia fazer, com certeza. Por mais que se estudasse, não se era capaz.

O professor de Desenho Geométrico dizia sempre que eu não era capaz e, por fim, fui fazer Faculdade de Educação Artística que envolvia desenho técnico. Logo, se eu acreditasse no que o professor me dizia, não teria me arriscado a fazer o curso em que me formei. Temos que tomar muito cuidado com esse tipo de atitude.

Outro caso do qual me lembro, é o de um professor de Ciências que eu adorava - Professor A. J. - e foi diretor depois da escola que eu estudava. Ele era ótimo, explicava muito bem, mas a interação dele com os alunos não era a mais

adequada. Se alguns alunos contassem o que acontecia na sala de aula, por mais que nós nos divertíssemos muito, talvez ele não chegasse a ser diretor. Mas como ele era muito carismático, ninguém falava nada contra ele. Ele costumava dizer: “mulher não é capaz de nada” ou ameaçar a turma com chamada oral. Por outro lado, certa vez foi explicar sobre roldana, sobre peso e alguns alunos não sabiam o que era roldana e ele disse que nós precisávamos ler mais. Então, ele mandou nós lermos por 5 minutos, naquele momento, em classe. A partir deste episódio, começou a nos dar leituras literárias, independente do estudo de Ciências, para que aumentássemos nosso vocabulário. Ele era muito perspicaz. Percebeu que não adiantava falar de algumas coisas que não eram do conhecimento dos alunos.

Em contrapartida, se os meninos errassem na chamada oral ele dava uma “quepa”. Ele batia no pescoço. Para ele, era uma farra, uma brincadeira. Só que, hoje, que eu me tornei colega de profissão dele, sei que não é a maneira mais adequada de se relacionar com um aluno. Fico pensando que eu nunca levei uma “quepa” e quem levou? Era uma coisa que humilhava demais. Esse professor pode ter tolhido muita gente ali! Todo mundo achava graça. Por mais que eu ainda tenha muito carinho por ele, ele já não é mais aquela pessoa maravilhosa que eu imaginava que ele fosse, depois que comecei a fazer magistério, por exemplo. E ele continuou diretor da escola do lado da minha casa. Eu nunca mais consegui visitá-lo, porque se eu fosse visitá-lo eu ia ter que conversar com ele e perguntar: e “aí, por que você fez aquilo? Não faça mais!” Mas ainda tem aquela questão do respeito, professor em cima do tablado e eu abaixo. Eu não posso criticá-lo em nada, por mais que seja construtivo. Também imagino se ele, como professor, fazia aquilo, o que faria agora como diretor? É

uma coisa que ficou mal resolvida. Eu deveria ter conversado com ele depois de um tempo, mas, lamentavelmente ... eu não tive essa coragem e limito-me a conformar-me com tal fato.

Vejo que essa experiência influencia muito a prática. Porque é aquela história da empatia: não se faz ao próximo aquilo que não se deseja para si. Depois que se adquire o conhecimento, que se estuda e se lê com constância, percebe-se que nada pára. Logo, aquilo que era feito, resumia-se no que os professores conheciam. Talvez por falta de informação, por falta de cobrança ou por postura mesmo: “ah, meu pai fazia assim, minha professora fazia assim, eu vou continuar fazendo”, ao mesmo tempo que achavam que tinham evoluído porque apanhavam na palmatória e não mais reproduziam isso.

A avaliação evoluiu. Penso muito nisso quando vou chamar a atenção de algum aluno. É lógico que não é a todo momento que você está rindo, às vezes, você tem que chamar atenção por um motivo ou por outro, seja porque as regras não são cumpridas ou um combinado não está sendo seguido, mas há que se saber falar para que o aluno entenda e não veja a professora como aquela chata que está pegando no seu pé.

Hoje mesmo eu conversei com um aluno: olha eu estou chamando sua atenção – tirei seu estojo porque ele está te atrapalhando, eu não estou fazendo isso porque eu quero ser a chata que pega no seu pé, você é capaz, eu acredito em você e quero que você acredite, então nada pode te atrapalhar. A maneira como se aborda o aluno, como se chama atenção é muito diferente de como chamavam a nossa atenção, a minha e dos meus colegas, quando estávamos no Ensino Fundamental.

Em relação à avaliação, a postura também é diferente. Hoje em dia, eu não faço com que a avaliação seja um monstro. Costumo dizer: “você não precisa ficar com medo da prova”. A prova é um exercício que você já está acostumado a fazer. Não vai ter nada de diferente, não há motivo para nervosismo. O que precisa é de estudo diário, para que os alunos tenham a compreensão; não adianta estudar um dia antes da prova.

Eu acho que nós estamos caminhando para uma maneira adequada de avaliar, porque nós podemos avaliar de outras maneiras, usar outros instrumentos que não seja o dia da avaliação. Usar exercícios que os alunos fazem, propor um desafio como normalmente nós fazemos na escola, mas que nós usemos esses exercícios, esses desafios como avaliação e não só um instrumento avaliativo do dia 17 de março, não usar só esse instrumento, pois o aluno produz tanto durante o bimestre, por que não utilizar isso que ele produziu como avaliação? Foi o esforço dele, foi uma conquista. Ele descobriu coisas realizando aquele trabalho, conseguiu entender como raciocinar, como desagrupar, como reagrupar. É preciso valorizar aquilo que ele faz, dar sentido para aquilo que ele descobriu e não só valorizar a avaliação.

PROFESSORA 4

C. é casada e o nível de escolaridade seu e de seu esposo se equivalem, entretanto, C. supera a escolarização de seus pais.

Estudou, durante a Educação Básica em escola da rede Estadual e frequentou a Universidade particular.

De seus 30 anos, 10 deles tem sido dedicados `a educação, sendo que os três primeiros anos `a Educação Infantil e o restante ao Ensino Fundamental I.

Assina revistas da área educacional que versam sobre artigos para reflexão do professor e atividades práticas para serem realizadas junto aos alunos.

Durante o ano de 2005 participou de uma palestra sobre moral e tica e a partir de julho esteve em licença maternidade para trazer `a vida seu terceiro filho.

Entrevista de M. :

Avaliação é uma oportunidade do aluno poder demonstrar ou reconhecer o seu momento dentro de uma aprendizagem, dentro de um processo de ensino-aprendizagem.

Avalio em todos os momentos: não existe um momento nico. Depende do tipo de avaliação que será feita, utilizo diferentes estratégias, avaliação oral ou escrita de acordo com o que busco avaliar.

Trata-se de um momento flexível dentro de um contexto escolar. Então não existe um momento nico. Em todos os momentos o professor deve ter o olhar atento para perceber os resultados do que prioriza. Se  um momento de escrita, deve-se avaliar a hipótese de escrita do aluno. Se  uma atividade de leitura, avalia-se a proficiência do aluno, se está havendo alguma dificuldade, enfim depende muito do enfoque que se priorizar.

Quanto ao meu trabalho, avalio com muita reflexão. Todos os dias tenho um momento de reflexão, onde percebo o que foi positivo ou negativo. Se houver um momento negativo, reavalio no sentido de retomar com os alunos ou

então, priorizar outra estratégia, colocar em outro momento, outras situações que possam alcançar o mesmo objetivo, mas utilizando outra estratégia.

Dentro de um processo, a avaliação destina-se a todos os interessados, a toda comunidade escolar. Não somente ao professor, mas também ao aluno. Tanto o professor é o interessado como o aluno, vez que esta avaliação não deve ser passada ao aluno como somente uma prova. Não! E sim, deve demonstrar para ele o quanto é importante perceber a sua caminhada dentro da escola.

Avaliação mudou muito desde que fui aluna porque a educação dentro de uma sociedade evolui. Evolui dentro de um caminho positivo ou negativo. Como um momento positivo, pode-se salientar que a avaliação está sendo vista com “outros olhos” e também sendo valorizada pela grande importância que ocupa dentro de um processo, pois não representa apenas uma nota, mas está inserida como mais um instrumento que faz parte de um processo, de um todo que se constitui por seus objetivos, estratégias entre outros.

Recordo-me de uma experiência muito interessante no Ensino Fundamental que ilustra a influência da visão do professor sobre a visão do aluno. Quando o professor percebe a avaliação com um todo, o aluno também consegue perceber da mesma forma e sente-se seguro. Houve uma situação comigo, em que pude perceber a avaliação como um processo que não se resumia apenas à nota ou ao dia de prova. Explico. Precisei viajar e como houve todo um processo de avaliação da professora, tive a segurança de chegar naquele dia, dia-dia da prova, e fazer o teste tranquilamente e ir super bem. A contrario *sensu*, houve uma experiência em que o professor só priorizava o dia da prova: para ele o importante era a nota. Lembro muito bem que fiquei arrasada,

porque foi a primeira nota que eu tive e recordo que não soube lidar emocionalmente com aquela nota vermelha e muito menos com o professor que considerou apenas aquela nota como suficiente para me alcunhar como incapaz. Enfim, foram duas situações distintas e no mesmo ano e na mesma série. Então eu percebi claramente a diferença de um professor com o outro, bem como a influência da visão.

Acredito que essa experiência influencia minha prática, na medida em que me fez ver a avaliação com outros olhos, me fez ver a avaliação como processo em que o professor dá oportunidade de o aluno perceber a importância da avaliação e de que ela se trata de um processo, não somente do dia da prova. Desta forma, o aluno consegue, com mais segurança, avançar e, mais segurança, chegar até o professor e perguntar o que não entendeu. Essa postura do professor, também resulta em maior autonomia e responsabilidade do aluno em relação às atividades de casa e aos estudos diários, além de uma segurança muito maior por parte do aluno.

Pretendo, com minha avaliação, mostrar para os alunos que a escola não está aqui somente para ficar dando lição e, sim, para que as crianças vejam o quanto é gratificante aprender dentro desse processo.

Não tenho nenhuma crítica formada dentro de um contexto porque não estamos falando especificamente de uma determinada situação. Mas eu acho que, infelizmente, ainda existem professores avaliando da mesma forma que antigamente. Ainda existem pessoas que acham que o mais importante é a nota. Os pais acreditam muito nisso, acham que seu filho tirando dez é o excelente. Algo que eu comento sempre com os meus alunos é que o aluno que tira 10, é dez porque ele decorou de alguma forma, porque ele levou para casa e só se

importou com aquele momento, e, muitas vezes, o aluno que tira oito é um aluno participativo, comprometido com a escola e, às vezes, esse aluno tem que ser muito mais valorizado e respeitado. Nós temos que mudar em muitos valores.

Antigamente, avaliar significava um momento único. Importava-se somente com a nota, só com a prova e não avaliava-se dentro de um processo como um todo que tem um começo, meio e fim ou dentro de um plano com pré-requisitos. Algumas perguntas são imprescindíveis. Será que eu alcancei os meus objetivos, será que esse aluno também conseguiu avançar dentro desse processo, e também dentro de uma competência dentro de uma habilidade? Será que esse aluno avançou? E se ele não avançou, por quê? O que será que realmente está acontecendo com este aluno?

Eu lembro muito bem quando era pequena, as respostas tinham que estar iguaizinhas as respostas dos livros. Eram separados aqueles alunos “A” e “B”, não havia uma flexibilidade dentro do ensino. Nós ainda vemos hoje e inclusive me assusta, alguém falar: “nossa, mas os alunos não aprendem a ler como antigamente, tão pequenininhos já saiam lendo e escrevendo”. Mas será que isso é o mais importante? Quer dizer, não é avaliado o processo como um todo, o aluno como um todo. Preocupa-se apenas com o resultado e acabou. Nesse mesmo sentido, de que adianta o aluno saber toda a tabuada decorada se ele não entende o processo da tabuada? Acho que aí os valores estão invertidos e, infelizmente, muitos professores permanecem assim com esse contexto de antigamente.

PROFESSORA 5

G. tem 29 anos e atua no Ensino Fundamental I há 8 anos. Casada, seu nível de escolaridade supera tanto de seus pais, como de seu marido.

Estudou até o Fundamental II em escola estadual e fez o Ensino Médio em escola particular.

Assina revistas da área da educação que contemplam matérias sobre artigos para reflexão do professor, bem como atividades práticas para serem realizadas com seus alunos.

Reconhece a importância de frequentar Congressos e Palestras “para potencializar seus saberes”.

No momento conclui o projeto de pesquisa para ingresso no programa de Mestrado em uma Universidade Particular na qual já assiste a uma disciplina como aluna especial.

Apesar do tema avaliação ter sido pauta do curso de formação, acredita que os estudos sobre o assunto ainda estão longe do que julga satisfatório.

Entrevista de G. :

A avaliação é a análise de um processo que tem que ser realizado de tempos em tempos para diagnosticar os avanços. Mediante os resultados dessa análise, devem se ter os prognósticos. O que fazer com os dados que o aluno passou? Assim, há que ser processual.

Em relação ao meu trabalho, eu anoto muitas coisas. (sou meio neurótica). Às vezes, gravo minha fala, para ouvir quantas vezes repito a mesma coisa, para verificar o que eu estou fazendo, de fato, para que determinado aluno

avance. O mais importante para mim é que o aluno goste do que está aprendendo, que goste de ler, que veja função naquilo, não que ame perdidamente, mas que goste, que seja prazeroso.

Avalio se estou atingindo meus objetivos, analisando os alunos, verificando o resultado que eles me dão. Tem atividade que eu sei que foi uma porcaria, que eu fui péssima e que eu não posso nunca mais repetir daquela maneira, como na atividade que foi muito boa e pode ser repetida, inclusive de outras formas. Esse parâmetro, quem me oferta, é o meu aluno.

A avaliação destina-se a mim! A avaliação dos alunos é sempre para mim! O que eu vou fazer com isso, como pode me ajudar? Tenho 23 alunos, se 20 alunos cometeram os mesmos erros, algo que eu fiz não foi tão bem assim. Eles me mostraram isso. Enfim, a avaliação é sempre para mim.

Poucas mudanças ocorreram, em termos de avaliação, desde que fui aluna. Às vezes, até não tem aquele stress que tinha antigamente, mas para tudo você ainda é avaliado dessa forma: escreve e alguém lê o que você escreve.

Eu acho que a escola não acompanha as mudanças pertinentes. Todo local acompanha. Você não vê um hospital, por exemplo, como ele era há trinta anos, mas escola você vê. Entendo que tal fato relaciona-se com a formação do professor. Existem professores que dão aula há trinta anos, o que não é nada de errado, mas da mesma forma, representando, assim, um problema. Existem pessoas mais dispostas a tentar, a arriscar. Não deu certo, volta-se novamente de onde errou. Faça bem feito, nem que seja “b” com “a” ba, mas faça bem feito, ao invés de misturar as coisas e permanecer imobilizado.

Tive uma experiência marcante em relação à avaliação. Na 3ª série eu chorava em todas as provas. Porque eu tive umas cinco professoras na 3ª série e cada prova era com uma professora.

Eu chorava muito nessas provas, pois não sabia o porquê daquilo, por que eles nos obrigavam a decorar coisas e na hora não podia “nem respirar”, era aquela pressão . Lembro que a 3ª série foi a que me marcou mais.

Recordo-me também quando eu fui fazer exame para tirar carteira de motorista, foi horrível. A pessoa que estava me avaliando fazia tudo nos mínimos detalhes. Lembro-me desses dois episódios. Curioso que o vestibular não foi uma situação de tensão. Talvez por trata-se de algo que eu quis...

Mas a 3ª série foi horrível e cada prova foi com uma professora, cada bimestre quase foi com uma professora, foi horrível, eu não fui muito bem não. Prova de inglês ... péssima.

Acredito que estas experiências influenciam minha prática. Porque, às vezes, quando vejo a criança nesse desespero eu me sinto culpada também. Será que eu estou contribuindo para que ela se sinta assim? Acredito que sim. Embora, assim que o aluno termina a prova eu falo:”ah vamos conferir, por que você não fez essa... mas lembra...”. você tenta “puxar” o aluno, mas o ambiente ainda é tenso. Talvez sejam reminiscências minhas também... não sei!

Tenho esperança de que as coisas mudem. Não tem como avaliar alguém sem, pelo menos, conversar com ela. Esperança que as coisas melhorem um pouquinho, porque depois, lá na frente, é mais traumatizante ainda, escrever tese, falar de alguma coisa... Nesse momento, volto a ser aluna e transporto-me para aquela situação de 3ª série, de medo, de angústia. É isso!

PROFESSORA 6

M. é solteira e, de seus 42 anos, dedica 17 deles à docência no Ensino Fundamental I.

Seu nível de escolaridade equipara-se ao de seus pais, os quais completaram a Educação Básica.

Durante os anos escolares frequentou a escola pública.

Assim como suas colegas entrevistadas, assina uma revista da área da educação que traz conteúdos teóricos e práticos.

No ano de 2005 participou de alguns cursos, congressos e seminários, bem como de uma capacitação oferecida pela franquidora a qual a unidade escolar está vinculada.

No momento não desenvolve nenhuma atividade de pesquisa e acredita que durante sua formação o tema avaliação foi abordado de maneira superficial.

Entrevista de M.:

Avaliar é observar, notar o desempenho dos alunos no dia-a-dia - o desenvolvimento de um modo geral.

É bastante árduo avaliar meu trabalho. Faço com bastante planejamento, penso muito sobre o que eu vou aplicar, procuro novas metodologias, novas idéias, maneiras com que consiga atingir as crianças, com maior desempenho.

Acredito que a avaliação seja para o próprio aluno. Para ver o nível em que ele está, do que ele precisa, no que ele precisa se aplicar mais, interar-se mais no assunto.

Avaliação mudou muito desde quando eu fui aluna! Outro dia, eu estava conversando com um sujeito a respeito de avaliação, do método de ensino e como avaliava-se na época em que fomos alunos. O sujeito mostrou-se indignado ao lembrar-se de que a filha de uma amiga foi reprovada porque ficou em Francês!

Quando eu estava na 8ª série precisei fazer uma cirurgia em agosto e segurei os sintomas que exigiam a cirurgia para não perder o ano, porque naquela época a coisa era muito crítica. Acreditava-se que, por algo mínimo, perdia-se o ano. E eu continuei indo para escola passando mal, com sérios problemas.

Apesar de tudo, a professora de Inglês me deixou de recuperação! Eu nunca tinha ficado de recuperação na minha vida. Aquilo foi um golpe na minha vida. Hoje em dia, o ensino está mais humano, mesmo na área da avaliação. No momento de você avaliar, você se cerca de vários fatores em relação ao aluno. Tem várias preocupações em relação ao aluno.

Embora não me recorde de nenhuma experiência marcante, o que me recordo é que crianças que têm muita defasagem, no momento de prova sofrem demais, ficam muito ansiosos...

Nas séries iniciais, recordo que apenas fazíamos provas de Português e Matemática. Tínhamos cadernos com os pontos das demais matérias a serem estudadas, mas não fazíamos prova, eu não me lembro das provas. As provas que me marcaram eram Português e Matemática, mas não por dificuldade.

Atribuo as mudanças que ocorreram na avaliação ao desenvolvimento da Educação em âmbito nacional. À mudança de pensadores, novos escritores,

pedagogos se aprofundando mais, indo em busca de novos métodos e partindo mesmo para o lado humano, lado pessoal.

Eu acredito que o processo que utilizo não é fruto da experiência que vivi enquanto aluna, porque eu não me prendo na avaliação por nota. Na minha época, era nota e ponto final. Você não via o professor avaliando o aluno por um outro lado. E eu não avalio o aluno por nota. Nota para mim é insignificante. Às vezes, tem dia que o aluno não está legal, então eu não o avalio por aí.

Acho que a avaliação poderia deixar de ter notas. Não deveria ter notas. Porque eu acho que isso faz com que o aluno se prenda somente ao resultado da prova. Também não deveria ter dia e hora marcados.

PROFESSORA 7

M. tem 47 anos e dedica 24 `a docência no Ensino Fundamental I. Concluiu seus estudos ao fim do Ensino Médio, o qual cursou em escola particular. Seu nível de escolaridade supero o de sua mãe e prefere não informar sobre a formação de seu ex-marido e de seu pai já falecido.

Não freqüentou nenhum curso ou palestra no ano de 2005 e também não assina nenhuma revista da área educacional ou de atualidades.

Atualmente não desenvolve nenhuma pesquisa e tampouco se recorda se o tema avaliação foi abordado durante sua formação, em virtude de ela ter ocorrido há muitos anos, por volta de 1975.

Entrevista de *M.* :

A avaliação é algo mais para o professor. Avaliando, vou saber se o aluno absorveu tudo o que eu queria, se ele aprendeu tudo que eu ensinei, se eu tenho que retomar o assunto, voltar, rever. A avaliação é para mim. Será que eu ensinei direito, alcancei meus objetivos? O aluno também vê isso na avaliação dele, mas na idade que eu trabalho eu acho que ele não enxerga isso ainda. O aluno não sabe para que está sendo avaliado - o porquê disso. Mas, para mim, vejo como o retorno do meu trabalho.

Avalio o tempo todo, mas, formalmente, nós aqui na escola temos a hora da prova, da avaliação escrita. Mas, na verdade, a avaliação é um processo. Ou deveria ser.

Quando eu começo ensinar um assunto novo, por exemplo, já vou tendo retorno do aluno. Então, a cada aula, a cada exercício estou avaliando. Formalmente é quando eu encerro o assunto e faço a prova. Aí o aluno me retorna o resultado disso tudo.

Às vezes, pergunto-me se os pais vão enxergar isso também? Penso que não. Eu vejo a avaliação como algo mais para o professor. Os pais vêem o resultado disso, mas se olham apenas uma prova, não enxergarão o resultado de todo o processo. Às vezes, no dia da prova, o que cai na prova é o que o aluno menos entendeu, dá tudo errado, ele está num dia péssimo... Eu enxergo isso melhor que os pais. Nem sempre a nota que está ali é a realidade. O aluno vem bem o mês todo e na prova “dá uma zebra”. Não esperava aquilo dele. Sei que o que o aluno sabe não se resume no que está ali. Eu acompanho tudo isso e, às vezes, os pais não acompanham. Aqueles pais que acompanham sabem o verdadeiro resultado.

Desde o tempo em que eu fui aluna a avaliação mudou muito. Mudou completamente. Apesar disto, nesta escola, ainda precisa mudar, pois na verdade, o aluno é aprovado por uma nota, quatro ou oito notas que sejam, durante o ano. Isso não é o suficiente para avaliar tudo o que ele sabe, tudo o que ele aprende. Deveria ser um processo. A visão, na verdade, de nós educadores, professores para avaliar um aluno mudou, mas ainda eu acho que está longe de ser o que deve ser.

Antigamente nós estudávamos para fazer uma prova e para ter uma nota. Hoje, sabemos que não é isso. A finalidade em estudar não deve estar atrelada ao dia da avaliação e, sim, no quanto se pode conhecer.

Na verdade, mudou tanto a visão do professor como a do aluno. O aluno precisa enxergar que a avaliação não é para ver quem tira zero ou quem tira oito e, sim, para ver o resultado de tudo o que o ele viveu ali na escola, no dia-a-dia, independente de uma folha de exercício que tenha alguma nota.

Quando fui aluna, tinha muito medo da avaliação. Então, me matava de estudar. Mas atualmente, vejo o tempo que eu perdi - porque eu acho que eu perdi mesmo - estudando e decorando. Talvez, eu tivesse que ter entendido melhor. Porque hoje eu vejo que muita coisa que eu só estudei e decorei para fazer uma prova, faz parte do meu dia-a-dia, de didática, de magistério. Hoje, vejo algumas coisas que eu leio que eu falo e penso: “ nossa eu li, decorei , fiz a prova e não lembro mais nada e teria que ter usado no meu dia-a-dia”. Quer dizer, todo aquele tempo dedicado e sumiu, virou nada apesar de ser algo importante.

Muitas vezes, para o aluno também é assim. Ele decora, faz a prova e esquece, quando, na verdade, deveria carregar aquilo pelo resto da vida. Talvez,

futuramente, vá sentir-se como eu. Uma coisa que ele viu, teria que ter aproveitado e só decorou e esqueceu!

Já a minha prática avaliativa é fruto de minha experiência enquanto professora. Hoje, eu avalio de outro jeito. Antes eu era mais exigente, eu achava que o aluno tinha que responder naquela prova aquilo que eu queria. Mas o aluno não é obrigado a adivinhar o que eu quero. Então, hoje eu tenho um pouco mais de coerência, sou um pouco mais sensata para avaliar. Mas isso eu aprendi dando aula, com a vivência.

Eu, como professora, ainda tenho muito que aprender para avaliar, apesar de estar me aposentando, eu ainda tenho muito que aprender. Eu não sei se eu vou ter a tranqüilidade para avaliar como deveria ser. Eu ainda tenho o que aprender.

PROFESSORA 8

S. tem 38 anos, dos quais dedica 16 ao magistério. Seu nível de escolaridade se equipara ao de seu marido, porém ultrapassam a dos pais que estudaram até o Fundamental II

Estudou até o Ensino Médio em escola pública e os cursos de nível superior optou por fazê-los em Instituições Particulares.

Assina um jornal da cidade, uma revista de atualidades e uma da área educacional com artigos teóricos e práticos.

No ano de 2005 sua participação em Congressos e palestras foi intensa.

Não está desenvolvendo nenhuma pesquisa e durante o curso Normal Superior discutiu com profundidade o tema avaliação da aprendizagem, cuja discussão contribuiu para perceber o “processo de avaliação como uma forma de contribuir para o conhecimento e não como instrumento de classificação”.

Entrevista de S. :

A avaliação é uma forma de verificar aquilo que o aluno aprendeu em um certo período. É claro que não é só com uma prova, uma avaliação, que se vai verificar tudo o que o aluno compreendeu durante esse período que o professor ensinou alguma coisa a ele.

A avaliação, ao meu ver, é contínua. Acontece em todos os dias, em cada atividade. Agora, quando se fala em prova, entra a questão da nota, que é o nosso caso aqui na escola.

Temos uma prova mensal e uma prova bimestral. Mas, ao meu ver, a avaliação é contínua e mesmo tendo avaliação com nota, ao corrigir, nota-se que o aluno errou, embora no seu dia-a-dia ele saiba a matéria que foi ensinada.

Acho que a avaliação não envolve só a matéria que está se ensinando naquela hora, ela envolve o todo. Em matemática, eu não vou avaliar só Matemática, tenho que avaliar também Português.

Avalio meu trabalho diariamente, a cada atividade. Atualmente, nós temos até um caderninho, no qual escrevemos a respeito das atividades e nós até discutimos em equipe se aquela atividade foi legal, se a sala recebeu bem a estratégia, se nós devemos mudar a estratégia. Eu costumo refletir todos os dias. Acho que a prática reflexiva é muito importante para sempre podermos melhorar a

nossa contribuição para a nossa sala. Então, nós vamos refletir a respeito do que foi feito aquele dia para ver se não devemos ou devemos continuar.

Acho que a avaliação mudou muito, mudou bastante. Na época em que eu estudava era “decoreba”, apenas memorização, o que eu achava terrível e acho que isso me prejudicou até hoje, porque há coisas que eu tenho que ler, reler, voltar e pensar, porque eu tenho dificuldade para compreender, porque era só memorizar. Eu acho que mudou bastante, mudou para melhor, porque a criança tem que entender, não tem que decorar. Ela tem que compreender e contribuir também, descobrir as respostas através das atividades do dia-a-dia. Assim, acho que a avaliação mudou pra melhor.

Tive uma experiência que me marcou muito quando eu estava na Faculdade. Eu fui muito mal numa prova. Fiz o curso de economia na PUC e a professora divulgou a nota perante todos. Na frente de todos e ela batia a prova em cima de mim falando que ela não aceitava aquela nota. Eu estava na Faculdade, eu tinha uns 17 anos e, para mim, esse episódio marcou demais. Na época do Ensino Fundamental, eu não me lembro muito bem a respeito de avaliação, mas na Faculdade isso me marcou muito. Tanto que depois que isso aconteceu, eu pensava duas vezes antes de participar de questões em grupo, porque ficava com receio de falar alguma coisa. Tive uma professora que foi muito radical e me marcou bastante, foi após uma avaliação que ela fez isso, perante o grupo todo eu e me senti muito mal. Ela falava: “mas eu não aceito essa nota sua”. Eu tinha ido mal na prova e aquela sala cheia, com mais homem que mulher. Nossa que situação! Para mim marcou demais.

Eu acredito que essa situação influencia na minha prática atual. Eu jamais, jamais faria, o que aquela professora fez, com um aluno meu. Hoje em

dia, eu dou a nota individualmente. Chamo o aluno e ponho a nota na agenda. Esta prática, aqui na escola, já é de costume, as professoras costumam fazer isso. Mas jamais eu falo a nota do aluno diante da classe. Se eu tiver que conversar com o aluno, eu vou chamá-lo individualmente, longe do grupo e a nota é dada individualmente, porque eu acho que ridicularizar nesse momento não faz parte do ensino, não faz parte da avaliação.

Pela experiência que eu tenho, os alunos ainda chegam em sala, hoje em dia, com medo de prova. A primeira prova da 3ª série, por mais que o professor tranquilize os alunos, por mais que fale que é um exercício, mas que vai ser avaliado, os alunos chegam com medo.

Eu tenho um aluno que é muito negativista. Na primeira prova ele falava “eu preciso ligar para o meu pai pra avisar que eu fui mal na prova”; no entanto ele tirou oito. Então, a 3ª série já começa mudar um pouco o valor da nota. Não é mais o dez em todas as disciplinas como na 1ª e 2ª séries. As questões vão mudando, o conteúdo muda bastante também.

Acho que ainda deve haver algumas mudanças a respeito de avaliação. Não sei se trabalho alguma coisa diferente para avaliar esses alunos, apesar de eles serem avaliados diariamente. Mas ainda a questão de dar uma nota numa prova, ainda assusta.

Acredito que a avaliação destina-se tanto ao professor como ao aluno, no que reside a importância de se dar uma devolutiva ao aluno após corrigir-se uma prova, caso contrário, acaba por se anular o trabalho realizado, pois a criança precisa saber onde e por que errou. Essa avaliação serve tanto para professora como para o aluno.

PROFESSORA 9

R. tem 32 anos e desde que terminou o Magistério trabalha como professora. Coursou a escola pública até o fim do Ensino Fundamental e fez o Ensino Médio, assim como a Faculdade de Pedagogia e a Pós-graduação em Psicopedagogia em Instituições privadas. Seu nível de escolaridade supera o de seus pais que completaram o Fundamental I , bem como de seu marido que não completou o Ensino Superior.

Assina um jornal da cidade e não se lembra de ter participado de algum congresso, palestra ou curso durante o ano corrente.

No momento não realiza nenhum trabalho relacionado `a pesquisa e acredita que o tema avaliação foi abordado de maneira insatisfatória durante sua formação acadêmica.

Entrevista de R. :

Avaliação é uma maneira de eu passar o meu conhecimento através de um papel; é quando o aluno passa todo o conhecimento trabalhado em sala de aula.

Acho que a partir do momento que se passa o conteúdo ao aluno, sendo bem trabalhado o conteúdo, faz-se necessário ter um retorno disso e é esse momento em que nós acabamos por fazer a avaliação.

Eu, como professora, avalio quando a criança me dá o retorno, sendo em avaliação escrita ou em qualquer outra atividade em que a criança me retorna. Observo. Se realmente ela entendeu, é sinal que o meu trabalho foi correto, se vejo que a sala toda tem uma dúvida, o problema sou eu e não é a criança.

Assim, sem dúvida, a avaliação se destina ao professor!

Percebo que a avaliação mudou bastante em relação ao tempo em que fui aluna. Eu acho que, apesar da avaliação escrita, a avaliação oral hoje conta muito. O tempo todo o professor está se avaliando e avaliando seu aluno. Muitas vezes, naquele momento o aluno não está bem, não é por isso que eu vou prejudicá-lo, porque eu estou percebendo que ele não está bem. Naquele momento, então, estou avaliando em outros sentidos também. Então, mudou muito!

Acho que essa mudança advém da própria evolução do ser humano. Não sei se essa seria a palavra correta, mas acho que da própria mudança do tempo. As coisas foram evoluindo e a avaliação teve que ir junto. As pessoas perceberam que era ruim e propuseram mudanças.

Na minha época, a classe era dividida em fileiras dos fracos e fileira dos fortes. Fui “jogada” na fileira dos fracos e isso me marcou até hoje. Eu sofro com isso até hoje! Eu sou uma pessoa muito insegura que preciso o tempo todo acreditar no que eu faço. Acho que isso me marcou muito.

Acredito que não reproduzo essa prática avaliativa com meus alunos. Nem quero. Isso é uma coisa que eu levo comigo. Em dias de avaliação, com meus alunos, faço com que eles fiquem bem relaxados, que seja uma atividade normal. Tiramos os tênis, faço relaxamento, brinco para que seja uma sedimentação, mais uma sedimentação.

Bom, eu acho que na vida, nós somos avaliados o tempo todo. Tanto na escrita, quanto, principalmente pelos nossos atos. Na vida, infelizmente nós somos avaliados o tempo todo e, às vezes, as pessoas acabam nos julgando por algumas atitudes que no momento, talvez não estivéssemos bem. Às vezes, nós

somos rotuladas por um certo momento, por uma certa atitude e, não raro, sofremos com algumas conseqüências disso.

PROFESSORA 10

M. tem 28 anos e atua na área da educação há 13 anos. Casada, fez dois cursos superiores em Instituições Particulares e durante a Educação Básica freqüentou a escola pública.

Seu marido também tem formação em curso Superior. Quanto aos pais de *M.*, a mãe encerrou seus estudos com o diploma do Ensino Fundamental e o pai de *M.* fez Pós-graduação.

Ao responder que não assina nenhuma revista ou periódico, justificou que prefere investir em livros como forma de lazer e costuma ir à biblioteca para estudar.

Afirma sentir falta da rotina de estudos, uma vez que já está formada e busca atualizar-se por meio de cursos divulgados pela escola onde trabalha. Entretanto, não mencionou precisamente quais cursos freqüentou durante o ano corrente.

Sobre o desenvolvimento de alguma pesquisa, disse que estudou sobre avaliação durante as férias.

Durante o curso de Pedagogia o tema avaliação foi discutido todos os anos de maneira satisfatória.

Entrevista de *M.* :

A avaliação, a princípio, pelo que já venho estudando, nos meus anos de faculdade e também no meu cotidiano, seria um complemento no dia-a-dia do professor, para ele não avaliar especificamente um aluno e sim o seu trabalho. Eu encaro a prova, a avaliação em sala de aula, como algo pelo qual eu consigo apreciar se eu consegui atingir os meus objetivos planejados.

Acredito que a avaliação destina-se mais ao professor. Em porcentagem, uns 70% para mim, professora e 30% para eu conseguir perceber se o aluno precisa de um acompanhamento mais individualizado ou não.

Geralmente, consigo avaliar dia-a-dia, mas com a correria da semana, nem sempre é possível. Eu percebo, por exemplo, no momento da correção, se surgiu alguma dificuldade principalmente nos conteúdos novos, se eu preciso retomar os conteúdos na semana seguinte. Não centralizo apenas na avaliação mensal, no final do mês. Procuro no dia-a-dia, semanalmente conseguir avaliar.

Dizer se a avaliação mudou de quando eu fui aluna, depende da postura e da filosofia da escola. Ainda existem escolas que seguem a linha tradicional e que acabam transformando a situação prova, semana de prova, em uma situação constrangedora e aterrorizante para os alunos. Mas a minha experiência de vida, o que eu tenho agora, é que eu estou vendo uma luz no fim do túnel. Nós estamos melhorando dia a dia. Os alunos não ficam traumatizados em relação à avaliação. Muitas vezes, nós trabalhamos o pai e a mãe desse aluno, os quais, muitas vezes, inconscientemente, passam, sem querer, o trauma que eles possuem da prova, para os filhos. Então, é aluno entrando em dia de prova chorando, aluno vomitando... Para minimizar esses sintomas, fazemos um relaxamento no início das provas, com um rádio com uma música de fundo. Já dá para perceber a modificação de uma postura de antigamente com a atualidade.

Acredito que a mudança se deve não só à teoria, muitas pesquisas na parte científica, na parte pedagógica. Penso eu, que muito se deve ao dia-a-dia. Vendo, comparando muito o negativo com o positivo, as vantagens e as desvantagens. A consciência do professor, hoje em dia, é mais madura em relação à modificação da sociedade. Então, não existe mais aquela máxima de que minha sala de aula está nas quatro paredes que se entrecruzam. O professor consegue atravessar essas quatro paredes, olhar o que vai chegando no mundo e trazer para sala de aula.

Quando fui aluna, eu já percebia que eu não aproveitava realmente o conteúdo que a professora conseguia “transmitir” - na época se passavam conteúdos! Então, ficava aquela tensão. Um dia anterior engoliam-se o caderno, o livro ou apostila e chegava-se na prova, fazia a prova, tirava um dez e, no dia seguinte, não se lembrava de nada, não se recordava mais nada.

Lembranças traumatizantes que eu tenho são: nervosismo e dor de barriga. Como eu tinha dor de barriga na época em que eu fazia prova! Muita dor de barriga, daquelas que tinha que pedir várias vezes para sair da sala.

Penso que no começo da minha carreira, que já completa doze anos, essas experiências influenciavam muito, tanto que eu acabava transmitindo para os meus alunos a postura, a exigência do momento de prova, com a mesma cobrança, rigidez das quais fui vítima... Hoje eu já consegui amadurecer e enxergar de outra forma. Hoje, já enxergo que o que eu passei, eu não preciso praticamente passar para os meus alunos e exigir que eles mantenham a mesma postura e, sim, repensar e mudar a minha postura.

Eu, em particular, não consigo encontrar uma afinidade com nota em si, de zero a dez. Trabalho com nota, consigo conciliar, aplico de acordo como

tem que aplicar, mas não me satisfaz. Eu sinto necessidade de um relatório individual no final do mês para o pai, porque eu, agora que sou mãe, sinto essa necessidade. Preciso de um relatório individual falando do cognitivo, do emocional, explicando detalhadamente, juntamente com o boletim. Receber o boletim como um complemento e contar realmente se a criança tem um amadurecimento suficiente para a próxima etapa da vida escolar dela, se ela não tem. Penso ainda que a nota poderia ser modificada, poderíamos trabalhar com conceitos. Não consegui ainda traçar um caminho certo. Não tenho ainda um caminho certo. Quem sabe nós encontraremos um ponto norteador?

PROFESSORA 11

E. é solteira, tem 39 anos, dos quais dispõe 22 `a docência.

Fez a Educação Básica em escola da rede pública e a Faculdade de Pedagogia em Instituição Particular.

A mãe de *E.* Não completou o Ensino Fundamental, diferente do pai de *E.* Que completou a referida etapa escolar.

Assina uma revista da área Pedagógica que aborda questões para reflexão, além de atividades práticas para enriquecer o cotidiano da sala de aula.

Freqüentou, neste ano, o Seminário oferecido pelo Município.

Entrevista de *E.* :

A avaliação é um processo pelo qual o professor, na verdade, está avaliando o trabalho dele, não só o do estudante. É um parâmetro para nós

sabermos se estamos acertando ou onde estamos errando. É muito mais para o professor, do que para o aluno.

A avaliação é processual. Todos os dias se avalia. Todos os dias o professor observa como está procedendo o aluno, o estudante. Caso perceba alguma falha no meu trabalho, eu já posso ir corrigindo. Então, é por isso que eu digo que avaliação é processual, nós vamos tentando melhorar a cada dia, renovando as estratégias.

Desta forma, acho que a avaliação é muito mais importante para o professor, mas para o aluno tem um grande peso devido a parte familiar também. Acho que a família pesa muito nisso. A família avalia a nota, não avalia que o aluno aprendeu ou deixou de aprender. Isso é muito complicado, porque há cobrança da família, principalmente quando o estudante está no mesmo nível da classe. Mas a avaliação, ao meu ver é mais importante para o professor do que para outras pessoas.

Neste ponto, esbarramos na questão da nota. Teria que mudar tudo na verdade. Porque é todo um processo. Muitas vezes, sabe-se que o aluno é maravilhoso, mas chega na hora de uma avaliação “dá um branco nele”. Que acontece? Ele não consegue fazer e o professor, que está dia-a-dia ali com ele, sabe que ele é capaz. Então, a nota, às vezes, não é a realidade.

Acho que a avaliação mudou muito pouco. No meu tempo, era “decoreba”. Hoje, nós tentamos passar para as crianças uma situação de contextualização, de toda a situação do mundo, da cidadania. Acredito que um pouco mudou, um pouco mudou, sim. Não é tanto a “decoreba”, mas eu acho que nós temos que lutar muito ainda para melhorar. Porque eu vejo que a avaliação, lendo os PCNs, ali tudo é muito bonito, nós vemos e falamos assim: “vamos

avaliar desse jeito, avaliar daquele jeito”. Mas eu vejo que não mudou muito. Precisa mudar muito mais, pois decorar não adianta nada. Muitas crianças têm contato com realidades diferentes, então é isso que a gente tem que mostrar, a formação do cidadão.

Atribuo a parca mudança em relação à avaliação à busca dos profissionais. Acho que os profissionais estão indo mais em busca. Antigamente os profissionais eram mais fechados. Fazia-se apenas um curso e já estava estabilizado em relação ao mercado de trabalho. Hoje em dia não. Os profissionais vão buscar, mesmo que não tenham condições de fazer uma faculdade, uma pós-graduação, vão buscar em livros, em novas estratégias e antigamente era mais fechado. Poderia ser maior a mudança. Mas eu acho que faltam investimentos na educação. Há muito comodismo de alguns profissionais e isso faz com que reduza essa situação de ir em busca.

Quando menina, sempre tive muita dificuldade em matemática. Minha mãe sempre procurou me ajudar e eu nunca aceitava. Então, minha mãe me arrumou uma professora particular para que eu pudesse acompanhar a escola. Mas eu via que a situação da avaliação era mais aquela criança que responde, aquela que participa da aula é a melhor. Quanto aquela que fica quietinha, o professor não vai em busca, não dá uma “cutucadinha”. Acho que ainda falta muito essa postura e é uma situação que eu vivenciei. Atualmente, consigo perceber, quando uma criança está quietinha, porque não está entendendo. Muitas vezes eu tinha vergonha de perguntar. Então, eu levava essa dúvida para casa. Minha mãe não conseguia sanar e eu ia tirar essa dúvida com professora particular. Vejo que agora não é necessário isso. Se o professor vê que a criança necessita de uma ajuda, quantas coisas podem ser feitas? Novas estratégias

podem ser colocadas em prática , ficar dez minutinhos a mais com o aluno. Essa atenção redobrada que eu acho que na escola privada tem e nas outras, não.

Em muitos lugares, o professor não vê o aluno como ser humano e, sim , como um depósito de coisa que se vai colocando, colocando, colocando e quando a a avaliação é realizada, espera-se aquela resposta e ponto.

Eu acredito que muito do que vivi como aluna influencia hoje em minha prática. Eu consigo visualizar bem o aluno enquanto ser humano. Eu acho que tenho que pesar tudo: o psicológico, como é que ele veio de casa, se teve uma briga em casa de manhã, se ele veio fazer uma prova e está com algum problema em casa. Então, tenho que questionar tudo isso, para que a avaliação seja um instrumento para que eu possa analisar essa situação. Isso influenciou bastante para mim.

Influenciou não ter sido vista como ser humano completo numa sala de aula, ser humano com problemas e ser avaliada, de repente, só naquele momento e não de forma processual.

Infelizmente o que vai para o boletim é só a nota. Porém, acho que nós deveríamos ter mais instrumentos de avaliação. Esses instrumentos é aquilo que nos falta. Infelizmente, dói no coração colocar determinada nota para o aluno, sabendo que é injusto, não é a realidade de uma situação que se vivencia todos os dias, aquilo não é real. Como tem aquele aluno também que não te dá uma resposta satisfatória durante os dias e no dia da avaliação vai bem.

PROFESSORA 12

M. é casada, tem 38 anos e atua na área educacional há 15 anos.

Estudou até o Ensino Fundamental em escola da rede pública e fez o Ensino Médio na mesma Instituição em que trabalha atualmente. Não frequentou nenhum curso superior, assim como seu marido.

O pai de *M.* Estudou até o Ensino Médio e a mãe de *M.* até o Ensino Fundamental.

Apesar de não assinar nenhuma revista, costuma ler revistas da área educacional.

No ano corrente participou do Seminário oferecido pelo Município e outro em São Paulo, bem como de uma Jornada de Psiquiatria e Neurologia.

Não desenvolve qualquer tipo de pesquisa no momento e acredita que durante o seu curso de Magistério o tema avaliação foi citado superficialmente.

Entrevista de *M.* :

Na minha área de atuação, avalio meus alunos cada dia. Todo dia tem avaliação. No momento em que o aluno realiza uma atividade estou avaliando.

Avalio se o estudante está sedimentando tudo que foi ensinado para ele. As lições que nós passamos para criança, se ela está realmente aprendendo e se está retornando para o professor todo o processo certo da atividade.

Meu trabalho, eu avalio observando se meus alunos estão retornando para mim o que eu estou ensinando, e caso não entendam alguma coisa, temos que reforçar, retomar.

Desta forma, eu acredito que a avaliação seja para mim, professor. Nós preparamos toda uma aula, uma estratégia para passar para o aluno, logo é

para avaliar a mim mesmo. Se o aluno entendeu, se ele compreendeu o que eu quis passar para ele no momento.

A avaliação mudou muito! Bastante. Eu acho que o avaliar, na minha época de escolaridade era apavorante para mim. Era horrível. Todas as provas traziam muita ansiedade! Era um nervoso! Porque preocupava-se muito com a nota. Ali, no momento, era a nota o principal, não o aprendizado. Inclusive eu tenho muitas dificuldades que eu trago comigo há muito tempo e que eu tenho tentado sanar desde o magistério até agora.

Assim, acredito que nota e aprendizado não andam juntos. O importante é o aluno saber o que foi ensinado. Aprender o que foi passado para ele e não estudar por nota, mas levar com ele no seu dia-a-dia.

Pelo tempo em que eu trabalho com avaliação de 1ª á 4ª série no Ensino Fundamental, nós passamos para criança uma tranqüilidade muito grande, dizendo que tudo que será avaliado é o que nós já aprendemos em sala de aula, o que nós estamos trabalhando. Antigamente, prova era medonho, ainda colocavam coisas que nós nunca tínhamos visto. Estudávamos uma coisa e colocavam outra. Acho que para prejudicar o aluno, uma armadilha, uma pegadinha, sempre para prejudicar o aluno e não para avaliar o que você sabia em sala de aula.

Eu tinha muito pavor da professora de Inglês da 5ª a 8ª série; quando ela chegava, eu já ficava apavorada e eu nunca conseguia fazer nada na aula dela. Ela nunca passou tranqüilidade. Decorar os versinhos em inglês, eu nunca conseguia fazer. Toda aquela ansiedade que ela passava para nós, aquele medo. Eu não conseguia fazer nada com ela. Então, eu sempre ia muito mal em inglês, eu nunca fui muito bem.

Atualmente, eu tento passar uma tranqüilidade que eu nunca tive em avaliação. Eu tive muito medo, muita preocupação. E este ano, eu vi todas as crianças muito nervosas, preocupadas com a prova, inclusive alguns alunos choraram. Então, eu pude passar tranqüilidade. Acho que o que eu senti, aquele medo de chegar `a sala de aula e ter que fazer e mostrar para o professor, me mobilizou. Então, tento passar a maior tranqüilidade para eles. São exercícios que nós aprendemos, são coisas só para nós sabermos o que cada um sabe, o que está aprendendo até o momento, para que eles possam colocar no papel.

Tenho feito cursos em São Paulo. Inclusive meu pai, ele fez magistério (faz uns quatro anos que ele se formou), e está a par das avaliações que corrijo em casa. Então, ele olha e acha que poderia ser uma coisa melhor. Ele só não sabe dizer como. Mas nós estamos melhorando muito. Desde que eu estou aqui, nós melhoramos bastante nossa avaliação. Nós melhoramos muito. Antigamente nós pensávamos até em pegadinha quando nos reuníamos para elaborar prova. Agora mudou muito. Não tem por que fazer pegadinhas, a avaliação é para nós professores, não é para “pegar” o aluno, é o que foi passado para o aluno e o que foi passado ele saberá retornar. Acho que nós mudamos muito, em virtude dos congressos que temos feito, os cursos têm mudado muito nossos momentos de avaliações, de preparar avaliações, têm mudado bastante.

Então, é isso que eu vejo. Por exemplo: L. tirou cinco na avaliação, mas foi um esforço que ele pôde dar para mim e pela nota, pelo que foi somado ali, ele tirou cinco, mas ele tem muito mais dificuldade do que se possa imaginar e eu ajudei muito na hora da prova, para ele não ficar ansioso, nervoso, porque eu não queria que a prova ficasse como um problema para ele para o resto da vida. Foi a primeira prova que ele fez. Então, a nota ali pra mim, não é de validade

nenhuma, ele vai ter no boletim, ele não vai ficar com reprova porque ele ficou com cinco, porém ele ainda tem muita dificuldade, precisa de muita ajuda, de muita tranquilidade nessa parte. Por isso, e em certos momentos, o professor passa o aluno que conseguiu nota cinco, mas ele vai levando uma bagagem que não vai bem para o resto da vida. Sempre irá truncando. Então, é isso que eu penso sobre nota. Mas é o que é exigido de nós: a nota. Contudo, a nota não é o importante.

3. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: ESPAÇO, TEMPO E LEGISLAÇÃO

A avaliação que nos alcança atualmente está relacionada com as necessidades e possibilidades de escolha que o mundo moderno gerou.

Na modernidade, a indústria fez uso da avaliação para mensurar resultados e, assim, selecionar ou classificar os trabalhadores, além de obter dados para otimização administrativa.

Contudo, foi no ambiente escolar que a avaliação encontrou posição privilegiada, produzindo efeito dentro e para além da instituição escolar.

Profundamente fincadas estão as raízes da modernidade que fizeram da avaliação, quase que em sua totalidade, um sistema métrico, o qual atinge até hoje os bancos escolares e reduzem-na, muitas vezes, a um momento único, realizada por um instrumento singular, conhecido como prova que mais se assemelha a um *juízo* com um fim em si mesmo, do que a um diagnóstico, parte contribuinte e integrante do processo ensino-aprendizagem.

Embora professoras entrevistadas demonstrem profundo incômodo com a situação, não raro, vemos um discurso desvinculado da prática, por parte daqueles a quem compete avaliar.

Para entender um pouco mais sobre a origem dessas raízes tão profundas que delimitam a prática do professor, vejamos o estudo realizado por Stufflebeam e Shinkfield que apontou cinco períodos básicos da avaliação.

3.1. PERÍODO PRÉ- TYLER

Primeiro período, também chamado de pré-Tyler, data dos últimos anos do século XIX e abrange as três primeiras décadas do século XX. Caracteriza-se pela elaboração e criação de testes, *exempli gratia* testes de inteligência e de ortografia criado por psicólogos e adotados pelas escolas.

Até o século XX a avaliação esteve muito atrelada à psicologia e em virtude de seu caráter de mensuração é que se dissemina o conceito de psicometria. Mas, a partir do início do século XX, a avaliação começa a se desenvolver como prática aplicada à educação.

Neste período, a avaliação muito se confunde com medição das diferenças individuais. Prepondera um caráter de medição e daí a sinonímia entre os termos avaliar e medir.

Medir significa atribuir uma quantidade por meio de uma unidade de medida anteriormente convencionada, como minutos, meses, entre outros (HAYDT, 2004). De forma que, medir pode ser apenas uma ferramenta, uma forma de se extrair dados importantes para alimentar o processo de avaliação.

Reduzir o ato de avaliar ao simples exercício de atribuir uma nota ao aluno acaba por limitar a avaliação à mera elaboração de instrumentos de mensuração com o intuito de classificar os alunos, além de direcionar aprendizagem apenas para determinados conteúdos selecionados como objetos de prova.

Tais características alcançam-nos atualmente, na medida em que ainda hoje os testes e provas ocupam espaço privilegiado nas instituições de ensino, com vistas a elaborar critérios de seleção, uma vez que estão a serviço de

uma sociedade burguesa, refém de uma ideologia neoliberal, que na impossibilidade de garantir uma fatia do bolo para todos, restringe sua divisão entre os poucos oriundos das elites dirigentes. Assim, além de ter o poder de classificar os alunos, o faz de acordo com aquilo que julga importante conhecer, ou seja, a seleção primeira é de conteúdo e, posteriormente, humana.

Assistimos, neste período alcunhado de pré-Tyler, a uma valorização e preocupação apenas com a avaliação da aprendizagem, em detrimento do processo de ensino-aprendizagem, com o currículo, com políticas ou programas pedagógicos. Desta feita, notamos o caráter instrumental da avaliação, já que o foco principal desse período eram testes e as escalas de classificação, no tocante à eficiência e fidedignidade de tais instrumentos.

3.2. ERA TYLER

Em 1934, Tyler consagra a expressão “avaliação educacional” ao afirmar que o processo de avaliação serve para determinar em que medida os objetivos educacionais estão realmente sendo alcançados pelo programa do currículo e do ensino. Tal afirmação denota o deslocamento do foco da avaliação dos instrumentos de medida para os objetivos educacionais.

Essa concepção de avaliação tem dois aspectos importantes: a avaliação deve julgar comportamento dos alunos, vez que seu escopo é engendrar mudanças de comportamento e a avaliação deve ser realizada em

várias ocasiões, não se limitando a um único momento, a fim de constatar mudanças que podem estar ocorrendo. (DEPRESBITERIS, 1989)

Contudo, a concepção proposta por Tyler, embora inovadora para a época, ao contemplar os objetivos educacionais, o faz como finalidade do processo avaliativo e deixa de avançar em relação a julgamentos de valor e tomadas de decisão que subjazem ao ato de avaliar.

Para Tyler a avaliação deveria determinar se um estudante era capaz, individualmente, de demonstrar os objetivos previamente previstos. Desta forma, a avaliação estava intrinsecamente ligada ao cumprimento dos objetivos instrucionais e era uma forma de regular o conhecimento e as formas de adquiri-lo, bem como de definir os comportamentos desejados e assim, premiar ou sancionar de acordo com os resultados.

Desse modo, podemos verificar a avaliação promovendo a normalização da aprendizagem.

Estipula-se o que se deve aprender, fixa-se um tempo para o aprendizado e uma sanção em decorrência da falta de êxito do avaliado em questão. (FOUCAULT, 2004)

O papel da avaliação, para Tyler, é o de verificar se o que foi prometido está sendo cumprido, se os objetivos traçados estão sendo alcançados e, portanto, se estão sendo desenvolvidos com eficiência.

Neste momento, o caráter quantitativo impõe-se soberanamente, sem deixar espaço para uma análise qualitativa, pois a avaliação aqui se assenta em um paradigma positivista em que os resultados devem ser medidos de maneira precisa, baseando-se em escalas objetivas como tempo para realização de determinada tarefa, porcentagem de acertos e índices de aprovação.

De encontro a essas idéias, trazemos a definição anteriormente citada de Luckesi (2003): a avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão.

3.3. ERA DA INOCÊNCIA

A terceira geração que compreende de 1946 a 1957 foi alcunhada de era da inocência e caracterizou-se por certo descrédito tanto em relação à avaliação como à educação de forma geral.

3.4. REALISMO

O período que se segue, foi designado como realismo e abarca os anos de 1958 até 1972. Surge, nesse período, nos EUA a idéia de que as escolas são responsáveis pelo rendimento de seus alunos, inclusive culpáveis no caso de resultados insatisfatórios, de forma que a escola deve prestar contas aos seus usuários. Observamos aqui a avaliação voltada à instituição escolar e não somente ao aluno. Avaliavam-se também os professores, conteúdos, metodologias de ensino, entre outros.

Fomentam-se, neste período, trabalhos seguindo orientações não só positivistas e quantitativistas, mas também fenomenológicas e qualitativas.

Neste momento, assiste-se ao deslocamento do foco da avaliação dos objetivos educacionais para a tomada de decisão.

A avaliação deve ocorrer com vistas a mudanças as quais visam a melhorar os cursos, as organizações dos estudantes e a administração, entre outros, mudanças tais que podem ocorrer durante o desenvolvimento de um programa e não só ao fim deste.

Como nos informam Depresbiteris (1989), Perrenoud (1999), Dias Sobrinho (2003), entre outros, surge com Scriven, em 1967, a clássica distinção entre avaliação formativa e avaliação somativa, sendo aquela a que se realiza ao longo do processo e a última, realizada ao fim de um processo para verificar os resultados obtidos.

Muito temos assistido à transformação da prática educativa no sentido de criar condições apropriadas para a construção do conhecimento pelo aluno, seja por meio de metodologias, de recursos multimidiáticos, dos trabalhos integrados dos professores, ou por projetos interdisciplinares entre outros. Todos eles são esforços para que se formem pessoas capazes de aprender e continuar aprendendo, bem como cidadãos atuantes, participativos.

Contudo, se a avaliação ainda for vista isolada de todo o processo educacional, nenhuma transformação será suficiente para promover mudanças relevantes.

Desta feita, interromper o bimestre ou realizar uma vez por mês provas e testes, muitas vezes, apenas contribui de maneira contrária à formação de sujeitos críticos, pensantes e autônomos.

A avaliação não pode ser destituída de seu caráter formativo, sob pena de prejudicar diretamente o aluno em sua vontade de aprender e seguir

aprendendo. Assim, também entendeu o legislador da atual LDB, que não deixou escapar este aspecto da avaliação.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº. 9394/96) em seu artigo 24, trata da organização da educação básica nos níveis fundamental e médio e, o inciso V do referido artigo reza sobre a verificação do rendimento escolar, a qual deve se pautar em alguns critérios:

Artigo 24 – A educação básica nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

V- A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

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

A partir da palavra contínua, podemos perceber que o professor deve atentar para os progressos e respostas diárias dos alunos frente às oportunidades que se colocam dentro e fora da sala de aula, concedendo diferentes meios e possibilidades de o aluno expressar seu conhecimento.

Por cumulativa, entendemos que o saber do aluno deve ser considerado de maneira global e interdisciplinar, a fim de que suas experiências façam sentido vistas abrangentemente e não de maneira compartimentalizada, mês a mês, conforme os conteúdos forem trabalhados.

Notamos a preocupação com o desempenho do aluno visto dentro de um processo e não apenas pontualmente, preocupação esta que já era expressa no texto da lei anterior nº. 5692/71 em seu artigo 14:

§ 1º - Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida.

Ambas as leis, com influência tanto do período conhecido como realismo, como do período subsequente, demonstram que a avaliação deve ser um processo contínuo, de observação diária por parte do professor dirigida ao que o aluno faz, ao modo como reage às situações de sala de aula e que prioriza a aprendizagem do aluno no transcorrer de um período, ao longo de um período e não somente ao fim dele.

Observamos, aqui, que a avaliação formativa, de acordo com as legislações, deve se sobrepor aos resultados da avaliação somativa, descrita como prova final.

Deve servir para o aluno mostrar o que sabe, logo deve estar voltada para a promoção e não para estagnação, como nos ensina o professor Cipriano Luckesi¹ em entrevista que faz parte da coleção Encontros Pedagógicos. A avaliação deve se prestar a verificar o que o aluno sabe e que significado conseguiu atribuir aos conteúdos que foram sistematizados pela escola, bem como qual a compreensão de mundo que tem e como se relaciona com este mundo e não simplesmente um documento formal que certifica o que o aluno não sabe.

³ Em entrevista constante da coleção Encontro Pedagógico, Luckesi distinguiu o ato de avaliar do ato de examinar comparando as características de uma prática e outra.

Uma queixa comum detectada na fala dos sujeitos entrevistados, foi o fato de a prova acabar sendo o único instrumento de medida que fornecerá os dados para a avaliação do aluno, apesar de o aluno produzir muito todos os dias letivos e de o professor, muitas vezes, perceber que os resultados da prova não condizem com as reais condições de aprendizagem do aluno. Portanto, o descontentamento dos entrevistados se dá na medida em que, na contramão do caminho legal, prioriza-se a avaliação realizada em um momento singular, por instrumento único, ao fim de um período.

Assim, tal fato só vem consolidar a legitimidade das intenções dos legisladores nos supracitados textos de lei. Mesmo porque, como bem ponderaram os entrevistados, a avaliação formativa também contribui para um aperfeiçoamento do trabalho do professor, pois pode ajudá-lo a redirecionar sua prática cotidiana em favor do processo de ensino aprendizagem em qualquer momento.

3.5. PROFISSIONALISMO

O quinto período descrito nesta sistematização é o do profissionalismo, quando a partir de 1973, muitos estudos foram produzidos sobre a avaliação resultando, assim, numa sólida teorização do tema.

Neste período, temos a proliferação de seminários e congressos dedicados ao tema, bem como o surgimento de cursos em Universidades para a

formação de avaliadores. A avaliação ganha status de objeto de estudo e campo fora das instituições de ensino.

As principais contribuições deste período são:

- O incremento e melhora da comunicação;
- Qualificação, preparação e titulação dos avaliadores;
- Cooperação entre organizações profissionais relacionados com a avaliação educacional;
- Melhor comunicação entre partidários dos métodos positivistas quantitativos e fenomenológicos qualitativos.

Assistemos ao deslocamento do foco da avaliação para o processo de ensino aprendizagem.

Entretanto, não podemos deixar de reparar, que neste contexto do período nomeado de profissionalismo, temos também, o deslocamento da tarefa de avaliar, das mãos do professor para as mãos do profissional da avaliação. Podemos dizer que o professor vê-se expropriado de seu trabalho, uma vez que a avaliação faz parte do processo de ensino-aprendizagem. Assim, a função de avaliar a aprendizagem compete ao professor que junto ao grupo constrói conhecimentos e atribui significado, de forma que, quem seria melhor indicado ao ato de avaliar se não aquele que é participante do processo em que a avaliação está inserida?

Temos aqui um aspecto contribuinte para alienação² do professor no processo de ensino-aprendizagem.

⁴ Alienação entendida como estranhamento do espírito em relação à sua própria essência como vista na filosofia hegeliana. Numa sociedade capitalista, o produtor direto se acha separado da propriedade e do controle dos meios de produção e é despojado do produto de seu trabalho. Cf: Nudler. *A educação e os mecanismos ocultos da alienação*.1975.

É importante verificarmos que, embora divididos em cinco períodos básicos, a avaliação que hoje é praticada na unidade escolar pesquisada, reflete características dos cinco períodos discriminados, como veremos no quadro 1.

Quadro 1 - A avaliação da Aprendizagem: cinco período. (Elaborado pela autora, 2006)

	Momento	Contribuições	Foco Principal
Pré-Tyler	Fim do século XIX e três primeiras décadas do século XX	Elaboração e aplicação de testes de inteligência; avaliação atrelada à Psicologia; equivale à medição das diferenças individuais; eminentemente quantitativa	Testes e escalas de classificação
Tyler	1934 até 1946	Avaliação com atividade final de alcance dos objetivos, a qual verifica a coerência entre o prometido e o cumprido	Objetivos educacionais
Inocência	1946 até 1957	Descrença em relação à avaliação e à educação	
Realismo	1957 até 1972	Verificação e aperfeiçoamento da eficácia de métodos e materiais de identificação das necessidades dos alunos; julgamento da eficiência do sistema e dos professores para contribuir com as decisões administrativas	Tomada de decisões
Profissionalismo	A partir de 1973	Teorização mais consistente; avaliação ganha visibilidade além da sala de aula; melhoria da comunicação; qualificação dos avaliadores; cooperação entre as organizações profissionais relacionadas à avaliação; melhoria da comunicação entre positivistas e fenomenologistas	Aprendizagem

3.6. AVALIAÇÃO E EDUCAÇÃO – A AVALIAÇÃO VISTA DENTRO DO PROCESSO EDUCACIONAL

Vimos anteriormente cinco fases da avaliação que são caracterizadas pelos objetivos aos quais as práticas avaliativas estão alinhadas. Visto que os referidos objetivos são determinados pelos interesses do sistema, torna-se necessário entendermos a lógica desse sistema e como ele se serve da educação e mais especificamente da avaliação como mecanismo de manutenção de uma dada situação, a ponto de contribuir incisivamente para uma aceitação, um conformismo, a uma quase apatia social, gerada por uma violência, via de regra consentida.

Reportamo-nos a isso em virtude da importância de entendermos as influências que atuam no professor que se coloca em sala de aula e que desempenha sua função provocando determinados efeitos, valendo-nos do fato de que não menos importante do que refletirmos sobre esses efeitos é compreendermos as causas que os originam.

Discutir avaliação implica necessariamente discutir a educação, já que a avaliação é parte integrante do “todo” educação. De forma que, repensar o ato de avaliar imprime a necessidade de repensar o processo e as políticas educacionais. Entendemos que a avaliação insere-se na totalidade da educação e, assim sendo, não pode ser analisada e nem praticada de maneira apartada do processo educacional. Enquanto não houver mudanças significativas na educação, não podemos esperar melhores resultados no que se referem às

práticas avaliativas, porque essas também são práticas educacionais. Promover uma nova avaliação requer uma prática educativa emancipatória.

Saul (2001) sustenta que é preciso elaborar um novo paradigma no que diz respeito à avaliação, ao qual denominou de “avaliação emancipatória”, a partir do que se deve entender a avaliação como uma prática que :

...caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. Destina-se à avaliação de programas educacionais ou sociais. Ela está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. O compromisso principal desta avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua “própria história” e gerem as suas próprias alternativas de ação.(SAUL, 2001, p. 61)

Não há como praticar uma avaliação emancipatória pautando o cotidiano escolar em bases pedagógicas tradicionais, acríticas, que preconizam a *docimologia* e o adestramento dos sujeitos. Não há como emancipar por meio de uma educação bancária, por uma educação que se pune o erro, ao invés de utilizá-lo como ponto de partida para novos aprendizados. Para uma educação emancipatória, professor e aluno constroem conjuntamente o saber, alternando-se momentos de maior atividade ora do professor, ora do aluno, sendo ambos sujeitos ativos nessa construção. Urge a necessidade de práticas educacionais em que o diálogo e a participação sejam contemplados.

Entretanto, ao invés de a escola proporcionar um espaço de oportunidades para libertar o pensamento dos alunos, ela acaba por aprisionar toda e qualquer possibilidade de ousadia nos grilhões de padrões inflexíveis.

Conforme Moraes(2002), temos:

Quando crianças necessitam de folhas em branco para a expressão de sua criatividade oferecemos espaços quadriculados e questões de múltipla escolha. Em vez de processos interativos para a construção do conhecimento, continuamos exigindo delas memorização, repetição,

cópia, ênfase no conteúdo, resultado ou produto, recompensando seu conformismo, sua “boa conduta”, punindo “erros” e suas tentativas de liberdade e expressão. Em vez de convergentes e inseparáveis, educação e liberdade constituem palavras antagônicas e excludentes. (MORAES, 2002, p. 52)

Apesar de todo o discurso atual sobre as necessidades urgentes de mudança na educação do nosso país, para pôr fim ao ciclo reprovação/repetência e evasão que se perpetuou no século XX, poucos resultados positivos se confirmam. Passamos da expulsão para a simples evasão, dessa para a retenção e agora, temos os baixos índices de desempenho escolar³. A escola continua cumprindo o seu papel histórico de selecionar, distinguir, hierarquizar. (Folha de São Paulo, 29/07/2003, p. 15 *Sinapse*)

Assim, permitir o acesso e não garantir a permanência, bem como garantir a permanência e não oferecer uma educação de qualidade, ou seja, oferecer escolas que não cumprem com sua função educativa e democratizante, também são formas de negar a cultura erudita às classes populares.

Em consonância com esse pensamento, temos que a falta de competência técnica do professor concorre diretamente para a manutenção do sistema resguardando os interesses das classes dominantes, assunto em que nos aprofundaremos em momento oportuno, quando discutiremos sobre a formação do professor.

Os problemas que atingem a educação e as influências às quais está exposta repercutem diretamente na avaliação que se pratica na escola, o que, como já afirmamos anteriormente, engendra a necessidade de observarmos as raízes desses problemas.

⁵ Apenas 10,2% dos estudantes que terminam o ensino fundamental mostram capacidade suficiente de leitura e 97,2% dos estudantes ainda não mostram nível adequado de conhecimentos sobre matemática ao terminar o ensino fundamental. (Castanho, 2005)

Desde que o homem é homem, vive em sociedade e desenvolve-se pela mediação da educação (SAVIANI, 2001). A fim de sobreviver, o homem precisa produzir sua própria existência. A forma de organização da sociedade relaciona-se com a maneira como a sociedade produz sua existência e a isto se denomina modo de produção. A produção de meios para seguir existindo, “implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem” (*idem*, 2001). A aquisição do modo de produção altera-se conforme o modo de produção que determinada sociedade desenvolve. Assim, é a partir da constituição da sociedade capitalista que a escola é constituída como fonte de saber necessário para a obtenção do conhecimento requerido para a detenção dos modos de produção. Como consequência, temos que o saber sistematizado e científico passa a predominar sobre o saber espontâneo, resultando daí que, a especificidade da educação passa a ser determinada pela forma escolar.

Decorrente do exposto, segundo as palavras de Saviani (2005), temos que o “trabalho educativo” conforme denomina o próprio autor:

É o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2005, p. 13)

Contudo, a educação formalizada pela instituição escolar não se ateve apenas aos dois objetivos formulados na proposição acima, vez que a escola também é palco de discriminação e hierarquização social:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade seja na forma “internalizada” (isto é pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas. (MÉSZÁROS, 2005, p. 35).

Na perspectiva de que a avaliação insere-se no processo educacional, temos que a avaliação que está posta numa pedagogia acrítica trata-se de um mecanismo, do qual a educação lança mão, como forma de não promover a almejada emancipação do sujeito. Assim, como a educação resguarda, em seu seio, mecanismos ocultos⁴, o mesmo também ocorre com a avaliação.

3.7. MECANISMOS OCULTOS DA AVALIAÇÃO – A EXCLUSÃO LEGITIMADA

Não podemos nos furtar de apontar alguns mecanismos ocultos na avaliação que acabam por legitimar a hierarquização, a exclusão e a dominação de determinada classe social em detrimento de outra.

À escola foi concedida, pela sociedade, liberdade para conferir certificados para aqueles que conseguem lograr êxito, segundo os critérios próprios e estabelecidos pelo sistema de ensino. Entretanto, nas práticas que realiza, concorre a escola, justamente para a hierarquização. Tal fato não ocorre

⁶ Cf: Nudler, *A educação e os mecanismos ocultos da alienação*, 1975.

fortuitamente, senão como uma “troca de favores” em razão da liberdade que lhe foi concedida.

É preciso, pois se perguntar se a liberdade que é deixada ao sistema de ensino de fazer com que prevaleçam suas próprias exigências e suas próprias hierarquias, em detrimento por exemplo das exigências mais patentes do sistema econômico, não será contrapartida dos serviços ocultos que ele presta a certas classes dissimulando a seleção social sob as aparências da seleção técnica e legitimando a produção das hierarquias sociais em hierarquias escolares. (BOURDIEU & PASSERON, 1975)

Após sucessivas avaliações no transcorrer dos anos vividos dentro de um sistema escolar, conquista-se determinada posição em relação ao saber, a qual determinará sua posição em relação à sociedade. Assim, aponta-se a escola como propiciadora de uma pretensa e ilusória mobilidade social, vez que nela há uma promessa de neutralizar as desigualdades sociais de forma a dar condições iguais por meio do conhecimento que chancela.

Essa ilusão acaba por contribuir para o conformismo e aceitação no caso daqueles que, apesar dos esforços empreendidos, não obtêm o sucesso almejado.

Numa matriz liberal a escola deve ser pública, universal gratuita e de direito de todos. A educação deve promover a igualdade social e estar ligada a um projeto de sociedade mais justa. Entretanto, tal proposta torna-se inexecutável à medida que é inconciliável com a lógica do sistema econômico-social que corresponde a esta ideologia, o capitalismo. Enquanto defende uma sociedade em que todos tenham os mesmos direitos, os mecanismos sociais inviabilizam tal pretensão, excluindo uma parcela da população, que se é diminuta nos países desenvolvidos, se avoluma nos países considerados emergentes. (CASTANHO, 1989, p. 33)

Quando se tem uma falsa percepção de igualdade de oportunidades, além de se escamotear os interesses de determinada classe social, sugere-se que o êxito, assim como o fracasso, resulta do esforço individual do sujeito. No entanto, não há como falarmos em condições iguais quando as desigualdades já são intrínsecas às diferenças das classes sociais. Não há como falarmos em chances iguais quando pedimos, por exemplo, que dois animais subam em uma árvore, sendo que o vitorioso será aquele que o fizer num intervalo de tempo menor e que conseguir trazer mais frutos. Porém, os dois animais em apreço são um macaco e um peixe.

Ainda assim, para que as diferenças não sejam consideradas tão gritantes, pensemos em dois animais que pertençam ao grupo dos mamíferos; mas que um seja naturalmente mais veloz que o outro quando o assunto é subir em árvores. Após o cumprimento de cinco provas de escaladas em árvores e com mau logro nas cinco, seguramente, na sexta prova o animal mais lento desistirá em virtude das experiências anteriores, por meio das quais entenderá que “esse negócio de subir em árvores não é para ele”, melhor mesmo é esperar que frutos mais maduros ou quase podres deitem até o chão. Ao que um desavisado que estivesse passando poderia pensar: “que animal mais indolente que fica à sombra das árvores só esperando que um fruto lhe caia à mão”

Com a escola não é diferente, da forma como o sistema de ensino opera, ora ele elimina, ora o aluno, conforme a classe social da qual provém, se auto-elimina. E assim alimenta-se a ideologia da competitividade:

A ideologia da competitividade quer fazer crer que as condições são igualmente dadas a todos. Entretanto, ganhadores e perdedores, salvo meritosas exceções individuais, em boa parte já são antecipadamente definidos, de acordo com suas respectivas condições de partida e suas particulares condições no campo das competições. (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 146)

Assegura-se, desta forma, a perpetuação das relações de classe por meio de mecanismos de eliminação ocultos pelo sistema de ensino. Assim, o sistema de ensino se vale das práticas do exame para legitimar veredictos escolares, bem como as hierarquias sociais por meio destes.

Basta verificarmos que a maior parte das vagas das Universidades Públicas do país são ocupadas por estudantes que cursaram grande parte de seus estudos em escolas particulares, ou seja, com condições econômicas confortáveis e que conseqüentemente, terão condições futuras mais confortáveis se comparadas com as condições de estudantes que cursaram o ensino básico em uma escola pública e obtiveram um diploma em nível superior em uma Faculdade de menor prestígio. Isso, devido ao fato de que o certificado expedido tem o condão de atribuir o valor de produção de cada sujeito e, por conseguinte, o seu valor social.

O sistema de ensino dissimula sua função social de legitimar as diferenças de classes escondendo-se sob o manto de sua função técnica de produção das qualificações exigidas pelo mercado de trabalho. Desta forma, a sociedade consegue obter, cada vez mais da escola, que ela produza e garanta indivíduos qualificados, entendidos aqui como indivíduos aptos a responder às exigências da economia.

Embora o exame tenha o condão de conferir qualidade social ao indivíduo por meio de seu certificado, não significa que a qualidade técnica esteja assegurada. Trata-se apenas de mais um mecanismo para garantir que determinados postos, aos quais estão atreladas melhores remunerações, pertençam a uma classe social já determinada pelo histórico escolar.

Então, uma forma de dar guarida ao sujeito escolarizado é relacionar o valor de sua produção profissional ao valor escolar de seus títulos e não pôr à prova as qualidades técnicas deste sujeito; é não colocar em dúvida a legitimidade do diploma que o sistema de ensino confere e, por conseqüência, significa não colocar em risco as hierarquias que ele legitima, além de não colocar em risco o próprio poder da escola no que diz respeito aos certificados que emite.

A exemplo do referido anteriormente, observemos a questão dos concursos públicos para as carreiras de docente para o ensino fundamental I. Nesses exames, só podem concorrer aqueles que têm nível superior completo: entretanto, isto não significa que, só aqueles que têm esta formação sejam capazes de lecionar ou mesmo de passar no concurso. Porém, ter o superior completo é requisito obrigatório para o ingresso na carreira do magistério público, o que já acaba por ser uma seleção logo de início e obriga que os interessados nesta carreira, necessariamente passem por uma instituição que lhes confira tal situação. Assegura-se com isto, que uma pessoa que tenha determinado título, não concorra com outra pessoa, cuja ausência de uma chancela institucional poderia colocar em risco determinado sistema de ensino caso apresentasse os mesmos conhecimentos do sujeito escolarizado, ou seja, que cursou uma faculdade. O mesmo não é diferente com outras carreiras públicas, como a magistratura e a promotoria, entre outras.

Também é uma forma de assegurar a uma determinada classe profissional, que todos que pertençam a essa classe, tenham trilhado um mesmo caminho, como um rito de passagem para se fazer parte de determinado clã ou fraternidade.

Isto posto, podemos também compreender por que a escola seleciona, de *per sí*, os conteúdos e o modo como estes devem ser adquiridos, pois antes da seleção humana, há que se selecionar quais as aptidões dignas de se pertencer a uma cultura geral: se poucos conhecem os caminhos para o paraíso, tanto melhor. Desfruta-se e compartilha-se com seus “iguais” os prazeres conquistados porque anteriormente se herdou o mapa.

Em verdade, a escola presta-se a hierarquizar, legitimar as desigualdades sociais e pior, a esconder sua real função sob o argumento de ser capaz, ou mediadora, da diminuição das desigualdades sociais. Assim, a exclusão do aluno não se contrapõe aos reais objetivos da escola, ao contrário do que se faz crer, visto que sua função é controlar o acesso à classe dominante e conseqüentemente gerenciar a mão de obra excedente.

Desta forma, cria-se, por intermédio da escola, um gargalo invisível, mas de conseqüências inegáveis, que viabiliza o controle da entrada em um nível escolar subsequente ou mesmo em um nível social mais privilegiado, ficando falsamente entendido que para as pessoas ascenderem socialmente é preciso procurar a escola; o que não fica claro é que não basta apenas estar na escola. Erroneamente, pelo acima exposto, também atribui-se a falta de êxito de grande parte dos oriundos da classe dominada, à falta de esforço pessoal, uma vez que as desigualdades já foram “neutralizadas” pela escola.

Comumente, conforme ouvimos dizer o senso comum: “ quem persevera sempre alcança” ou “quando alguém realmente quer uma coisa, basta se empenhar”, desta feita, fica implícito que os marginalizados o são, devido à ausência de propósitos, devido à ausência de determinação.

3.8. DA AVALIAÇÃO FORMAL E INFORMAL À ALIENAÇÃO DO ALUNO NO PROCESSO DE ATRIBUIÇÃO DE SIGNIFICADOS

A avaliação praticada pelo professor recebe influências da história única e particular vivida pelo professor, vez que o homem é um sujeito sócio-histórico e, portanto, seus valores são formados a partir de sua ação no mundo e pela ação do mundo reciprocamente, sendo este mundo constituído por família, sociedade e por todos os outros fatores que influenciam em sua constituição enquanto sujeito.

Trata-se o ato de avaliar de uma ação baseada em valores. A avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão.(LUCKESI, 2003).

Quando o professor avalia um aluno, utiliza critérios tácitos e explícitos e é a partir disto que vamos falar em avaliação formal e informal.

Tomemos por empréstimo o que nos ensina Freitas (1995) e entendamos por:

...avaliação formal aquelas práticas que envolvem o uso de instrumentos explícitos de avaliação, cujos resultados podem ser examinados objetivamente pelo aluno, à luz de um procedimento claro. Por contraposição, estaremos entendendo a avaliação informal com a construção, por parte do professor, de juízos gerais sobre o aluno, cujo processo de constituição está encoberto e é aparentemente assistemático. (FREITAS, 1995, p. 145)

Ambos os aspectos, de forma combinada, compõem o quadro de avaliação de um aluno pelo professor, de forma que a avaliação abriga objetivos ocultos do processo de ensino, em virtude mesmo da função social da escola.

Entretanto, a avaliação informal esconde quais critérios o professor utiliza para avaliar, não ficando claro ao aluno o que, na verdade, deve cumprir.

Porém, não podemos deixar de observar que os critérios pessoais do professor condicionam o julgamento que faz do aluno, em virtude da percepção que tem deste aluno. Contudo, a percepção, por sua vez, está atrelada aos valores desse professor, valores esses construídos num contexto histórico social.

A história de vida desse professor, o lugar que ele ocupa na sociedade, são componentes de suas crenças e juízo de valor.

Assim, diante da multiplicidade de fatores que contribuem na formação da percepção que o professor tem do aluno e que contribuem também para a construção do modelo do “bom aluno”, o próprio professor desconhece quais os mecanismos que utiliza para tanto, dada a dificuldade de acessá-los, uma vez que são constituídos por fatores psicológicos, sociais e históricos, os quais nem sempre o professor tem a clareza de interpretá-los ou compreendê-los.

O professor também se guia por padrões externos de qualidade determinados socialmente, o que podemos chamar de *standards*. “Ao desenvolver sua atividade de avaliação- formal ou informal – o professor cria ou assume *standards* já criados por outras autoridades educacionais que ajudam a configurar seu “aluno ideal” – mesmo que, na prática, possa não se orientar apenas por esses” (*idem*, p. 227).

Esses *standards* acabam se tornando verdades aceitas tanto pelos professores como pelos pais e pela população escolarizável.

Esses padrões também são sócio-historicamente construídos, de forma a estarem a serviço da classe social dominante. Assim, o modelo é feito sob

medida, e os que não pertencem ou não se assemelham a ele têm uma dificuldade maior de se ajustar ao modelo.

Existe, portanto, um comprometimento da avaliação com um modelo de sociedade, a concepção teórica da avaliação está atrelada à concepção teórica de sociedade.

Por esses movimentos, podemos perceber que o aluno começa a formar sua auto-imagem, a partir do que as outras pessoas lhe informam, seja por palavras, gesto, seja pela omissão ou pela indiferença a que é submetido em sala de aula. Um dos personagens mais importantes neste processo, sem dúvida, é o professor, que via de regra, informa o valor do aluno por meio da nota.

A nota faz com que o aluno só se valorize na medida em que o outro chancela, através de um gradiente, o seu valor. Conseqüentemente, o conhecimento que o aluno valoriza é aquele que é valorizado pelo professor, pois o valor do aluno só será reconhecido pelo professor, na medida em que o aluno se apropria desse conhecimento. Num sistema de avaliação em que a prova é instrumento privilegiado de avaliação, vemos alunos orientarem seus estudos apenas em função da prova e não em função de conhecer o mundo ou pelo prazer que provém desta compreensão. “O conhecimento vale para o aluno o que vale para o professor” (FREITAS, 1995, p. 230) Esse pensamento contribui ferozmente para a falta de atribuição de valor, pelo aluno, ao conhecimento que produz, denotando, assim, uma alienação em relação ao processo de construção do conhecimento, bem como de seu significado.

O conhecimento produzido pelo aluno recebe seu valor de acordo com a nota que a ele é atribuída pela escola, pela figura do professor. Assim, é pela conversão do conhecimento expresso em pontos ou conceitos que a escola

legítima o conhecimento do aluno, conhecimento este que terá seu valor de troca baseado nos índices anteriormente atribuídos pela escola. Isto posto, o trabalho do estudante perde seu significado em si mesmo, já que seu significado é deslocado para seu valor de troca; o aluno troca o produto de seu trabalho por objetos, pontos, certificados, “estrelinhas”, elogios, entre outros.

A nota conferida pelo professor é a explicitação de juízos encobertos, aos quais já nos referimos anteriormente e cujos processos de construção estão intimamente relacionados com as concepções educacionais e modelos sociais do avaliador e de ideologias.

Isso revela que as práticas avaliativas estão diretamente relacionadas à formação da auto-imagem do aluno a qual terá forte influência no destino escolar e por que não dizer, social e profissional do aluno.

Também é válido lembrar que o professor que está em sala de aula, utilizando-se das práticas relacionadas até aqui, também é fruto dessas referidas práticas,

...é sob as bases da desigualdade que nossas experiências educacionais vêm sendo construídas e, com elas, nossos ideais, nossas expectativas, nossas concepções acerca do ensinar, do aprender, do mestre, do aluno, do saber... (VALLE, 2003, p. 263)

Que as diferenças entre os alunos existem e que elas representam diferentes níveis de aprendizagem, não discutimos. O que repudiamos é a não utilização de medidas pedagógicas diferenciadas e o uso das utilizar referidas diferenças como justificativa para a exclusão das camadas populares da escola, de forma a ocultar mecanismos de manutenção do *status quo* conveniente a outra camada social. Como bem assevera Kupfer:

...quando um educador opera a serviço de um sujeito, abandona técnicas de adestramento e adaptação, renuncia à preocupação

excessiva com métodos de ensino e com conteúdos estritos, fechados e inquestionáveis. (KUPFER, 2001, p. 125)

As diferenças podem, sim, engendrar diferentes abordagens metodológicas, mas não devem justificar sobremaneira a eliminação de alunos dos bancos escolares, ou mesmo criar rótulos que serão apropriados pelos alunos como verdades irrefutáveis.

3.9. AVALIAÇÃO MEDIADORA OU AVALIAÇÃO MENSURADORA?

Na ambiência escolar convivemos com diferentes formas de avaliação das quais podemos seguramente distinguir duas modalidades: a avaliação percebida numa perspectiva mediadora e a avaliação utilizada como instrumento de medida. Outros nomes podem ser conferidos a essas duas modalidades, e convidamos o leitor para que busque suas próprias denominações para essas práticas que versaremos a seguir.

Muito se tem dito a respeito de práticas pedagógicas diferenciadas, que não sigam ditames de uma metodologia tradicional, pela qual se preconiza a memorização em detrimento do raciocínio. Verdade também, que podemos nos deparar com novas abordagens, no cotidiano escolar, que realmente dêem vazão à construção do conhecimento e não apenas a uma sobreposição de informações. Entretanto, mudanças que realmente tragam conseqüências positivas no que concerne à avaliação da aprendizagem, pouco temos visto.

Fruto de uma história de escolarização em que ao professor foi legado o papel de executor dos trabalhos escolares, o professor se vê de mãos atadas e sente-se pouco seguro para ousar e inovar em sua forma de avaliar. Não raro o professor enxerga sua prática mais como determinismo do que como *possibilidade* de contribuição para uma transformação. Conforme assevera Freire(1996),

É a posição de quem encara os fatos como algo consumado, como algo que se deu porque tinha que se dar de forma como se deu, é a posição por isso mesmo, de quem entende a história como *determinismo* e não como *possibilidade*. É a posição de quem se assume como *fragilidade* total do todo-poderosismo dos fatos que podem ser “reorientados” ou alterados. Não há, nesta maneira mecanicista de compreender a História, lugar para a decisão humana.(FREIRE, 1996, p. 114)

Desta forma, o professor dá seqüência a seus trabalhos diários, como passos necessários à consecução dos objetivos propostos pela instituição ou pelos órgãos dirigentes do ensino no país, tomado por um sentimento de impotência e prostração.

Atrelado a isso, geralmente o professor utiliza-se da avaliação apenas como forma de conferir um gradiente que indique o quanto seu aluno sabe do conteúdo selecionado pelo professor e pela instituição ou, muitas vezes, só pela instituição, legando, desta maneira, à avaliação, apenas o condão de conferir um rótulo que servirá como forma de hierarquização dos alunos e a partir daí, inclusive, o professor começa a mapear sua classe com base nos “bons” e “maus” alunos. Isso aponta como, inconscientemente, o professor se deixa conduzir pelas artimanhas de uma ideologia.

Contudo, a avaliação que defendemos, é um processo que utiliza vários instrumentos para subsidiar o professor em todo o seu caminhar. A partir dos resultados coletados pelos vários instrumentos utilizados durante o trabalho

do professor e do aluno, é preciso que o professor atualize-se no que tange ao nível de desenvolvimento, ao nível de conhecimento de seu aluno, e que faça um verdadeiro diagnóstico da situação de aprendizagem de seu aluno, para tomar decisões com vistas às práticas futuras.

Também se afinam com a avaliação mediadora, as práticas docentes que concorram de fato para a mediação da construção do conhecimento. Numa perspectiva em que o professor é mediador entre o aluno e o objeto de conhecimento e que este se realiza ora com uma atividade intelectual maior do professor, ora com uma maior ênfase na atividade do aluno, muito pertinente é o emprego de instrumentos de avaliação em que o aluno participe diretamente de sua construção, bem como de sua interpretação, procedendo mesmo a uma auto-avaliação. O que não é tarefa fácil, uma vez que vivenciamos durante muito tempo uma escola em que o aluno representava um papel extremamente passivo, o conhecimento se dava por meio de um processo em que apenas se preconizava o ensino a cargo exclusivamente do professor, deixando-se de lado o processo em que a aprendizagem ocorre, num cenário onde se esperavam apenas julgamentos externos sobre o valor pessoal.

Num processo em que a avaliação tanto se procede pela via do professor e do aluno, exige-se maturidade da parte do professor e do aluno, a fim de que este processo seja legítimo e realmente sinalize para um crescimento do aluno, e por que não dizer do professor também e que dê condições para que ambos tomem decisões para um futuro próximo sobre o conhecimento que se quer construir, sobre o mundo que se quer conhecer.

Nesse movimento, o aluno deve assumir papel de protagonista na construção do conhecimento, de forma que suas ações estejam voltadas para a

aprendizagem como um fim, para conhecer o mundo, melhor compreendê-lo e poder contribuir para uma transformação política e social com vistas a uma sociedade mais justa, e não como meio de se conseguir uma nota ou competir com seus pares.

Como dissemos anteriormente, tal tarefa não é de fácil realização e requer maturidade do professor, bem como uma formação que propicie condições de realizar uma prática condizente com o que foi exposto.

Vejamos a seguir o caso estudado na presente pesquisa e a interpretação que pode ser feita.

4. AVALIAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR:

UM CASO

“Eu, como professora, ainda tenho muito que aprender para avaliar, apesar de estar me aposentando, eu ainda tenho muito que aprender. Eu não sei se eu vou ter a tranqüilidade para avaliar como deveria ser. Eu ainda tenho o que aprender.” (entrevista 7)

Como foi apresentado no início desse trabalho, a unidade escolar pesquisada, trata-se de uma Instituição que é referência em termos educacionais na cidade, a qual está situada no interior de São Paulo e atende cerca de mil escolares desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental II.

Atuamos junto a essa escola há seis anos, dos quais cinco dedicados diretamente na Educação Infantil. Entretanto o diálogo aberto entre os profissionais da unidade, propiciou um estudo de caso , o qual discutiremos no presente capítulo.

Optamos pelo estudo de caso, pois essa modalidade de estudo nos permite aprofundar a descrição de determinada realidade e levamos em conta que os resultados são válidos só para o caso que se estuda.

“Não se pode generalizar o resultado atingido no estudo de um hospital, por exemplo, a outros hospitais. Mas aqui está o grande valor do estudo de caso: fornecer conhecimento aprofundado de uma realidade determinada que os resultados atingidos podem permitir e formular hipóteses para o encaminhamento de outras pesquisas.” (TRIVIÑOS, 1987, P. 111)

Na unidade escolar pesquisada, encontramos algumas idéias do ato de avaliar, das quais subjazem concepções de ensino aprendizagem, como o que pretende o professor quando avalia e o quê, de fato, ele avalia.

Levantamos a seguir, a partir das entrevistas colhidas, alguns verbos relacionados ao ato de avaliar:

- verificar;

- diagnosticar;
- demonstrar;
- reconhecer;
- observar.

Por verificação, entendem os professores que, a avaliação serve para o professor checar se o aluno aprendeu o que o professor programou para ser ensinado, de forma que encontramos aqui uma forte tendência da pedagogia por objetivos, uma vez que a preocupação do professor está antes relacionada com a consecução de objetivos do que com a aprendizagem do aluno propriamente dita, pois o nível de aprendizado, em relação ao conteúdo estipulado não foi mencionado. Vemos também um forte traço da avaliação preconizada por Tyler (1949):

Avaliação ... (é) um processo cuja finalidade é verificar até que ponto as experiências de aprendizagem, tais como foram desenvolvidas e organizadas, estão realmente produzindo os resultados desejados, e o processo de avaliação compreenderá a identificação de pontos fortes e fracos do plano. (...) O processo de avaliação consiste essencialmente em determinar em que medida os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa do currículo e do ensino. (Tyler, 1949, p. 98 - 99)

Assim, temos que para Tyler, a “avaliação é um processo para determinar até que ponto os objetivos educacionais foram realmente alcançados”(TYLER, 1949), não cabendo, portanto, ao avaliador, questionar o currículo; ele deve apenas verificar se o que se propôs foi atingido.

Entretanto, toda avaliação envolve um julgamento, um juízo de valor que não se encerra na simples verificação da consecução de objetivos, bem como enseja uma tomada de decisão, como afirma Luckesi (2003, p.33) “avaliação é

um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão”.

Também se compreende a avaliação como diagnóstico, na medida em que ela informa sobre o aprendizado dos alunos e é a partir dessas informações que o professor toma decisões e traça prognósticos sobre os caminhos e os passos seguintes; momento em que o aluno pode demonstrar o que aprendeu, além de ser tempo para o aluno reconhecer seu momento de aprendizagem (a partir dessa colocação, entendemos que a professora quis se referir ao fato de que o aluno pode perceber o quanto aprendeu ou deixou de aprender sobre determinado assunto) dentro do processo de ensino-aprendizagem, ou para o professor observar o desempenho do aluno, o que sugere uma postura altamente passiva e contemplativa sobre o comportamento do professor no processo de avaliação. Não é que a avaliação deixe de abarcar em seu processo, o ato de observar, mas não pode restringir-se apenas a este.

E ainda, quanto ao conceito de avaliação encontramos predicados tais como:

- instrumento; (2)¹
- oportunidade /momento; (2)
- algo; (2)
- processo;(1)
- análise de um processo;(1)
- verificar /observar; (2)
- maneira de passar o conhecimento para o papel.(1)

¹ Quantidade de professoras que se referiram `a avaliação pelos predicados elencados.

A avaliação, conforme foi tratada como instrumento, de acordo com a colocação da entrevistada, limitou-se a verificar a atuação do aluno ou do professor, eximindo-se de qualquer expressão de julgamento ou tomada de decisão, servindo, apenas, como um instrumento para constatação de algo.

Professora 1: ” Acredito que a avaliação é um instrumento utilizado para verificar, tanto a atuação do professor, como o resultado do que os alunos conseguiram captar.”

Apesar de a palavra oportunidade sugerir situações específicas ou especiais, a fala da professora deixou claro que se tratava de momentos indistintos, que ocorrem a qualquer tempo, sem necessidade de hora marcada, que servem tanto ao professor como para o aluno reconhecer o momento de ensino aprendizagem em que se encontram. Todavia, não foi mencionada uma ação decorrente desse reconhecimento.

Professora 4: “Avaliação é uma oportunidade de o aluno poder demonstrar ou reconhecer o seu momento dentro de uma aprendizagem, dentro de um processo de ensino-aprendizagem.”

Como complemento, a professora entende que a avaliação é algo a mais para que possa ter um parecer de seu trabalho no geral e não de um aluno especificamente. Embora tenha conceituado a avaliação desta maneira, não ficou evidenciado, em seu relato, o abandono dos alunos, já que mais adiante, a professora mencionou a necessidade de fazer um relatório individual para cada aluno, em relação ao desenvolvimento que se deu no bimestre.

Professora 10 : “A avaliação, a princípio, pelo que já venho estudando, nos meus anos de faculdade e também no meu cotidiano, seria um complemento no dia-a-dia do professor, não para se avaliar especificamente um aluno e, sim, o trabalho do

professor. Eu encaro a prova, a avaliação em sala de aula, como algo pelo qual eu consigo apreciar se eu consegui atingir os meus objetivos planejados.”

“Eu sinto necessidade de um relatório individual no final do mês para o pai, porque eu, agora que sou mãe, sinto essa necessidade. Preciso de um relatório individual, falando do cognitivo, do emocional, explicando detalhadamente, juntamente com o boletim. Receber o boletim como um complemento e contar realmente se a criança tem um amadurecimento suficiente para a próxima etapa da vida escolar dela, se ela não tem.”

Muito nos alegra e alinha-se com nossas convicções, o tratamento de processo dado à avaliação. Vista como tal, precisa acontecer a todo momento e não só com hora e data marcadas, pois diariamente o aluno fornece dados importantes para alimentar o professor com informações valiosas sobre a aprendizagem dos alunos, além de apontar caminhos possíveis a serem trilhados para a construção do conhecimento.

Professora 1: *“No meu fazer docente, costumo avaliar a todo momento, pois acredito que em todas as atividades desenvolvidas durante o dia, existe sempre um espaço para avaliar, seja numa interpretação textual, num problema matemático, numa leitura...”*

Professora 4: *“Avalio em todos os momentos, não existe um momento único. Depende do tipo de avaliação que será feita, utilizo diferentes estratégias, avaliação oral ou escrita de acordo com o que busco avaliar.”*

Na maioria dos depoimentos, notamos a consciência da responsabilidade do professor no ato de avaliar. O professor reconhece que a avaliação não atinge só o aluno, mas também alcança o trabalho do próprio professor.

As professoras referem-se à avaliação como uma forma de observar, verificar e diagnosticar a aprendizagem dos alunos e vêem o resultado dessas ações repercutirem na prática docente, à medida que informa, ao professor, se deve seguir ou retomar determinado conteúdo com diferentes estratégias.

Professora 3: *“Avaliação é um instrumento para analisar se o conhecimento passado para o educando, foi compreendido e incorporado por ele, bem como se o professor também está ensinando de uma forma correta, ou melhor, de uma forma que o aluno entenda ou se são necessários outros artifícios, a fim de que se chegue num entendimento.”*

Podemos perceber que a entrevistada não compreende o conhecimento como algo a ser construído pelo aluno junto com o professor, ao contrário, é algo dado, ou “passado” pelo professor e ao aluno cabe incorporar para entender. O professor é o detentor do conhecimento. Vê-se assim, a concepção de conhecimento esvaziada da atribuição de significados e reelaboração de síntese pessoal.

Apesar da utilização de um vocabulário um tanto quanto freireano, denuncia-se uma prática eivada de características de uma educação bancária.² Do que podemos constatar um esforço, um exercício para a formulação de uma nova prática, de uma nova concepção de ensino-aprendizagem na qual se vêem acorrentados nos grilhões de uma educação extremamente autoritária, da qual foi fruto a professora que relata experiências vividas na escola enquanto aluna. Como em episódios nos quais um professor dizia que mulheres não eram capazes, ou ainda, alunos do sexo masculino que davam respostas não satisfatórias às suas perguntas levavam “quepas” (pequenos tapas no pescoço), entre outras práticas que revelam uma educação de cunho autoritário.

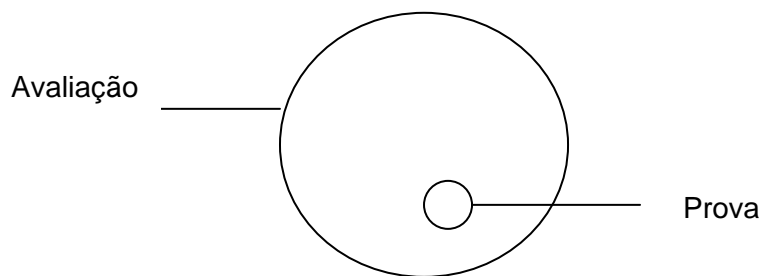
Isto posto, evidencia-se ainda uma inabilidade de praticar uma educação que privilegie o raciocínio do aluno em detrimento da memorização, apesar de saber da necessidade de mudança. Assim, conforme atesta Sordi (2000):

² Vide Paulo Freire: *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

A angústia de compreender que a educação do futuro em nada se parece com o ensino que receberam e que tentaram reproduzir com perfeição, choca-se com as contínuas mensagens que recebem anunciando que é necessário ensinar o aluno a pensar, o clássico e tão abstrato “aprender a aprender” que já repetem, muito embora desconheçam por onde começar a desaprender aquilo que aprenderam com tanto esforço. (SORDI, 2000, p. 53)

Fortuitamente, tivemos contato com provas realizadas na unidade escolar, as quais equivocadamente são chamadas de avaliação. O que parece apenas um jogo de palavras sem grandes conseqüências, revela que a falta de distinção de uma ação e outra, acaba por reduzir o ato de avaliar a um instrumento, quando deveria ser um processo e ainda mais funestos são os resultados quando exaustivamente se faz uso da prova como um instrumento privilegiado, se não único para avaliar. A avaliação é gênero do qual a prova é espécie. Se tivéssemos que fazer um diagrama, faríamos um círculo maior representando a avaliação e dentro deste outro, um círculo menor que seria a prova.⁹

⁹ Referimo-nos à prova de lápis e papel.



Professora 2: *“Entendo por avaliação um momento onde o professor pára com o ritmo normal da aula para fazer um diagnóstico do grupo, para saber como está sendo a aprendizagem deste grupo, se é necessário voltar em algum conteúdo, em alguma situação que o grupo ainda permanece em dúvida ou se ele pode seguir em frente e se o grupo apresentar alguma dificuldade, diagnosticar também qual é essa dificuldade”.*

Nesse relato podemos perceber como a escola, na verdade, não avalia o que o aluno realmente sabe, mas apenas se ele aprendeu o que a professora ensinou. A avaliação aqui, está a serviço de uma prática pela qual não existe diálogo e a escola, *de per si*, elenca os conteúdos que julga importantes para que os alunos aprendam e considera esses conteúdos os únicos que têm validade, de forma que todo conhecimento que fica para o lado de fora da porta da escola não tem importância, é irrelevante e, portanto, marginalizado.

Ainda pelos depoimentos selecionados, podemos perceber que os conteúdos ora avaliados não contemplam habilidades sociais e reforçam atitudes individualistas e competitivas, vez que a cada um só importa seu desempenho e tanto melhor se o desempenho é melhor que o do grupo. Esses sentimentos afastam qualquer possibilidade de se criar um senso de comunidade e de responsabilidade social e aí nos perguntamos que tipos de valores ensinamos aos nossos alunos quando promovemos essas situações?

Não raro perguntamos a professores que tipo de sujeitos querem formar e a resposta se assemelha a seres humanos criativos, éticos, preocupados com o bem comum, cidadãos entre outras qualidades. Porém, será que a prática docente, ora exercida, promove esta formação? Nossas ações devem estar relacionadas com nossas intenções. Se o que se intenta é formar cidadãos e pessoas preocupadas com o bem social, é preciso alinhar nossas ações aos nossos projetos e exercer uma educação que dê espaço para questionamentos, estimule a coragem para ousar, promova a autonomia e que oportunize uma visão sistêmica do mundo.

Contrariamente, ensina-se de maneira fragmentada e tanto mais se avalia da mesma forma.

Essa competitividade também é cultivada pela família do aluno. Os pais comparam as notas de seus filhos com os demais alunos da classe para saber como seu filho se posiciona em relação ao grupo.¹⁰

Professora 11: *“A família avalia a nota...isso é muito complicado, porque há cobrança da família, principalmente quando o estudante está no mesmo nível da classe.”*

Num mundo competitivo não basta estar na média, é preciso estar acima dela, inclusive para fazer valer o investimento dos pais no consumo do produto educação.

Por outro lado, apesar de a avaliação na unidade escolar se traduzir em uma nota, as professoras mostram-se descontentes com o sistema, pois julgam que a nota não é fiel ao aprendizado e ao desempenho do aluno, visto que

¹⁰ Certa vez, recebemos um e-mail de um pai que sugeria que a escola em que trabalhamos, publicasse bimestralmente um *ranking* das notas dos alunos, bem como um gráfico com as notas dos alunos com curva normal e desvio padrão.

no dia da prova o aluno pode ser submetido a uma série de situações que abalam seu estado emocional, o que, por fim, resulta em um desempenho inferior em relação ao potencial do aluno.

Professora 11: *“Infelizmente, o que vai para o boletim é só a nota. Porém, acho que nós deveríamos ter mais instrumentos de avaliação. Esses instrumentos é o que nos falta. Infelizmente, dói no coração colocar aquela nota para o aluno, sabendo que é injusto, não é a realidade de uma situação que você vivencia todos os dias e você sabe que aquilo não é real. Como tem aquele aluno que não te dá uma resposta satisfatória durante os dias e no dia da prova vai bem.”*

Professora 12: *“...acredito que nota e aprendizado não andam juntos...mas é o que é exigido de nós (professoras): a nota.”*

A nosso ver, o grande problema é colocar a avaliação em momento apartado do processo de ensino-aprendizagem e ainda reduzi-la apenas à prova. Avaliando apenas por um instrumento ou dois no bimestre, (na verdade, não se avalia, no máximo se mede) o professor deixa de considerar toda a produção, todo o progresso, ou seja, deixa de considerar o desenvolvimento real do aluno. Ao deixar de considerar o desenvolvimento real do aluno, deixa, também, de propor ações reais e concretas que promovam novas situações de aprendizagem e que, portanto, requerem uma tomada de decisão.

Neste processo, realmente a nota além de não informar a verdade, induz ao erro. Então para que serve a prova? O que ela realmente prova e para quem?

Se um aluno tira 10 (dez) no primeiro bimestre, 8 (oito) no segundo, 5 (cinco) no terceiro e 0 (zero) no quarto bimestre, ele estará apto a freqüentar a série seguinte, visto que atingiu uma média superior a 5 (cinco). Entretanto, podemos também dizer que ele aprendeu muito bem o conteúdo do 1º bimestre,

foi bem no 2º bimestre, aprendeu razoavelmente o conteúdo do 3º bimestre e nada no último bimestre.

Tivemos contato com o Regimento Escolar da unidade em apreço e no capítulo destinado à Avaliação da Aprendizagem encontramos a seguinte definição:

Artigo 61 – A avaliação do processo de ensino-aprendizagem consiste em acompanhar o desenvolvimento do aluno de forma contínua e sistemática, tendo como um de seus objetivos o diagnóstico da situação de aprendizagem, em relação à programação curricular prevista e desenvolvida em cada nível e etapa da escolaridade.

Esse artigo reforça a idéia de que a escola deve avaliar apenas o que faz parte do currículo, deve referir-se à programação curricular prevista.

No parágrafo único do artigo supracitado explicita-se que na Educação Infantil a avaliação não tem o objetivo de promover o aluno, do que podemos inferir que nos níveis seguintes a avaliação tem o condão de promover ou reter o aluno.

Já o parágrafo que se refere ao rendimento escolar, diz que o aluno que obtiver média inferior a cinco será retido e quando maior que cinco, promovido. Assim podemos depreender que basta aprender apenas metade do que foi ensinado durante o ano letivo, como se o conhecimento pudesse ser fragmentado e o conteúdo não aprendido também não fosse pré-requisito para o ano seguinte.

O artigo 63 informa que deverão ser utilizados, a cada bimestre, pelo menos dois instrumentos de avaliação. Conforme já explicitamos, esses dois instrumentos, na unidade escolar, resumem-se em duas provas e como já é de praxe no país inteiro, o mínimo exigido acaba por ser o máximo realizado ou oferecido.

Do exposto, vemos que a prova acaba se transformando apenas em um documento, um atestado que a escola confere ao aluno e presta contas com os pais e com as instituições reguladoras da atividade escolar.

Não estamos aqui defendendo um sistema em que as provas sejam abolidas. Acreditamos que as provas têm validade, que trazem em seu bojo informações importantes, mas não encerram em si todas as informações necessárias ao ato de avaliar. Sozinhas não são suficientes para uma verdadeira avaliação construtiva. Outros instrumentos como entrevistas, portfólios, trabalhos em equipe, diários de aprendizagem, auto-avaliação, relato dos pais, apresentações orais, participação e vivências culturais são estratégias para fornecer dados ao professor sobre seus alunos.

Outra questão interessante, é o fato de que quando questionadas em relação às mudanças que ocorreram ou não em termos de avaliação, desde a época que foram alunas, independente da resposta, nota-se que as entrevistadas isentam-se, furtam-se, de qualquer possibilidade de intervenção no sistema avaliativo.

Notamos que as professoras não se percebem como agentes transformadores. A função do professor, na visão das entrevistadas, fica restrita à mera execução de um plano maior que foi elaborado em outra instância educacional.

Professora 7 : *“Desde o tempo que eu fui aluna a avaliação mudou muito. Mudou completamente. Apesar disto, nesta escola, ainda precisa mudar, pois na verdade, o aluno é aprovado por uma nota, quatro ou oito notas que sejam, durante o ano. Isso não é o suficiente para avaliar tudo o que ele sabe, tudo o que ele aprende. Deveria ser um processo.”*

Professora 6: *“Atribuo as mudanças que ocorreram na avaliação ao desenvolvimento da Educação em âmbito nacional. À mudança de pensadores, novos escritores, pedagogos se aprofundando*

mais, indo em busca de novos métodos, e partindo mesmo para o lado humano, lado pessoal.”

Professora 9: *“Percebo que a avaliação mudou bastante em relação ao tempo em que fui aluna... Acho que essa mudança advém da própria evolução do ser humano. Não sei se essa seria a palavra correta, mas acho que da própria mudança do tempo.”*

Encontramos aqui um forte traço de alienação dessas professoras em relação ao seu trabalho uma vez que

“A alienação no trabalho se manifesta tanto com respeito ao produto arrebatado ao trabalhador, como quanto ao processo de produção, porque o homem não exerce nele sua capacidade criadora, não participa, não decide, é manipulado”. (NUDLER, 1975, p. 1)

Embora, não se percebam como agentes de transformação, em seus relatos algumas professoras contam como modificaram suas posturas frente à avaliação depois de anos de prática aliados a uma reflexão sobre a prática e a estudos.

Professora 7: *“Já a minha prática avaliativa é fruto de minha experiência enquanto professora. Hoje, eu avalio de outro jeito. Antes eu era mais exigente, eu achava que o aluno tinha que responder naquela prova aquilo que eu queria. Mas o aluno não é obrigado adivinhar o que eu quero. Então hoje eu tenho um pouco mais de coerência, sou um pouco mais sensata para avaliar. Mas isso eu aprendi dando aula, com a vivência.”*

Professora 10: *“Acredito que a mudança se deve não só à teoria, muitas pesquisas na parte científica, na parte pedagógica. Penso eu, que muito se deve ao dia-a-dia. Vendo, comparando muito o negativo com o positivo, as vantagens e as desvantagens. A consciência do professor, hoje em dia, é mais madura em relação à modificação da sociedade.”*

Essa falta de autopercepção como agente de transformação também resulta de um mecanismo oculto da educação alcunhado por Nudler (1975) como o “congelamento do real” que faz com que os sujeitos acreditem que as grandes mudanças ocorreram no passado e que a realidade é algo dado sem possibilidade de transformação.

Assim, a educação da qual foram frutos as professoras entrevistadas, concorre para a alienação do docente, na medida em que faz com que o educando acredite não poder se integrar ao processo de transformação, pois:

As grandes transformações ocorreram no passado. Atualmente a situação está congelada; não há conflitos....A história é feita pelos heróis, perfeitos mitos. Desse modo, se a história é feita pelos heróis, nenhum aluno comum pode fazer história, já que faltam qualidades excepcionais. Com essa perspectiva a maioria acaba marginalizada no processo histórico... (NUDLER, 1975, p. 6)

Apesar de não se aperceberem como agentes transformadores, com base nos relatos colhidos, assistimos `a superação das professoras em relação `a avaliação praticada por seus mestres e que chegaram a ser reproduzidas no início da carreira docente das professoras entrevistadas.

Outro dado que as entrevistas revelam, é a maneira negativa que se referem `as experiências de avaliação vividas quando foram alunas. Palavras que traduzem sentimentos negativos e situações emocionalmente desconfortáveis foram bastante citadas. Não raro, as docentes mencionaram palavras e expressões como medo, terrível, um horror, hora da desforra, terrorismo, pressão, bicho de sete cabeças, massacrante, ameaça, entre outras. O que denota que a relação com a avaliação não foi tranqüila.

Vejamos a seguir as implicações da formação do professor no processo de avaliação da aprendizagem.

**5. AS IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO DO
PROFESSOR NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO
DA APRENDIZAGEM**

“A prática pedagógica é uma práxis, não é uma técnica. E investigar sobre a prática não é o mesmo que ensinar técnicas pedagógicas. (SACRISTÁN, 2005, p. 81)

Não raro, ouvimos que “os professores de hoje não são mais como os de antigamente”, “já não sabem nada”, entre outras afirmações que corroem a auto-estima e criam um mal estar docente e social em relação a ser professor. Ainda que tais afirmações não se revistam de verdade, apontam para o fato de que essas proposições fazem parte dos efeitos dos processos de formação dos professores, seja em nível médio, seja em nível superior.

Não podemos deixar de considerar que a formação do professor deve ocorrer em caráter permanente, ou seja, não se encerra com uma habilitação ou um diploma, mas deve permear toda a sua vida profissional, que deve concorrer para um conhecimento sólido, geral e especializado, que inclua tanto o *saber* como o *saber ensinar* (TORRES, 1998). Entretanto, não assistimos a políticas públicas que privilegiem e que promovam uma formação permanente que venha a atender as reais necessidades do professorado.

Apesar da necessidade de formação contínua do professor, a realidade aponta para uma formação de caráter terminal, entendida aqui como o término da busca do conhecimento pelo professor. Tal fato ainda se agrava, na medida em que, os próprios professores formadores de professores são frutos de uma escola que está sendo questionada, a qual se utiliza de uma educação *bancária* e finalmente, acabam por reproduzir a referida prática no processo de formação de professores.

A esta situação também se refere Torres (1988):

A grande massa de professores reais é formada, atualmente, por um professor não apenas com nula, escassa ou má formação para o ensino, mas também com uma educação geral deficiente, produto dessa mesma escola que está sendo questionada, e em cuja transformação pretende-se envolvê-lo, sem dar-lhe ferramentas e as condições apropriadas. A lacuna no discurso sobre o que deve ser a educação no século XXI – quer dizer, hoje – é cada vez maior e não se vislumbram as medidas consistentes, sérias, para começar a resolvê-la na perspectiva dos que ensinam. (TORRES, 1998)

Como nos referimos anteriormente sobre a população pesquisada, teceremos algumas considerações sobre a formação do professor que atua no ensino fundamental I e as implicações de sua formação para o sistema educacional e, mais especificamente, no que diz respeito ao processo de avaliação da aprendizagem.

O professor, que aqui discutimos, carrega em si múltiplas influências que resultam em sua prática. Podemos dizer, então, que o docente quando atua, revela no seu fazer, uma série de influências que recebe enquanto sujeito histórico e social.

Embora tais influências não se resumam à formação acadêmica deste professor, é sobre esta questão que nos deteremos.

É certo que se deposita na escola grandes expectativas quanto à mobilidade social como já referido, bem como a formação de pessoas que possam contribuir para uma transformação social, de forma que se imputa ao professor a responsabilidade de desempenhar uma função que engloba não só conhecimento técnico, mas também político, além de uma atuação crítico-reflexiva. Essa atuação e esses conhecimentos que elencamos sugerem uma prática que concorre para a realização da função educativa e democratizante da escola.

Entretanto, o professor, além de carente de respostas, carece também de recursos psicológicos, intelectuais e materiais, até mesmo para compreender o significado de ser professor.

Em anuência com Kupfer (2001):

... o professor brasileiro não encontra mais uma rede de sustentação social para o exercício de seu mandato: todos os milhões de professores neste país estão sozinhos. Por mais que se reúnam em associações de classe, por mais que se façam programas e programas de melhoria do ensino e de qualidade total, por mais que busquem cursos e cursos de aprimoramento profissional, os professores continuam irremediavelmente sozinhos. (KUPFER, 2001, p. 143)

Talvez uma das explicações para tamanha solidão, deva-se ao fato de alguns professores terem escolhido a carreira de docente mais como forma de fugir de um desemprego ou como um caminho de ascensão social. Esvazia-se, assim, a razão do ato de educar, uma vez que o valor desse é deslocado e substituído pelo valor que pode assumir como remuneração. O fazer docente perde sua finalidade educativa e democratizante, para ser apenas um meio de se atingir objetivos materiais, que nem sempre são tão recompensadores como sonhados. Aliás, sobre esta questão, Franchi (1995) traz em capítulo intitulado, “A insatisfação dos professores: consequência para a profissionalização”, na obra organizada pela autora, em 1995, um gráfico que sinaliza a degradação salarial do professor considerando o período que compreende os anos de 1963 a 1993.¹¹

Desta forma, podemos apontar o acima exposto como uma das causas que concorreram para a proletarização do professor, vez que os baixos valores de remuneração, conforme é encarada pelo professor que descrevemos no parágrafo acima, revelam o baixo valor do ato de educar. Ou seja, é na medida

¹¹ Vide: Eglê Pontes Franchi. *A causa dos Professores*, 1975.

em que o valor do ato de educar é compreendido a partir do seu valor de mercado, que ocorre a proletarização do professor.

Outra questão referente à formação do professor e que não podemos esquecer, é que o próprio professor é fruto da escola que está posta, a qual utiliza mecanismos de alienação, de forma que já encontramos de saída, uma dificuldade construída por anos a fio de uma escolarização que se presta à pacificação do sujeito.

Fruto de uma educação alienante, em vez de emancipatória, herdeiro de certa apatia e conformismo, reveste-se de inigualável importância o peso que assume a formação responsável para o preparo dos professores para atuar no ensino fundamental I.

A LDB exige formação em nível superior para o exercício do magistério, mas ainda persistem cursos de nível médio e há muita indefinição legal quanto aos vários locais de formação. (CASTANHO, 2005, p.130).

Ainda no referido capítulo, Castanho, resume e elenca alguns fatores que se colocam como desafios para a melhoria da educação no país, os quais traremos à colação aqueles que se relacionam com a formação do professor. São eles:

- Dificuldade dos professores com relação aos pressupostos ético-políticos, epistemológicos, didáticos, psicológicos e lingüísticos ligados ao seu trabalho;

- Falta de domínio dos conteúdos escolares manifestado na inadequação de seleção, seqüência e desenvolvimento;

- Dificuldade no trabalho com a produção de textos;

- Falta de exercício de autonomia da escola e seus professores, o que os leva a ficar à mercê da descontinuidade das ações oriundas dos órgãos centrais de administração escolar;

- Fraco referencial docente sobre experiências educacionais bem sucedidas.

Como podemos constatar não são diminutos os problemas que atingem nosso professorado no que diz respeito à formação. Faz-se necessário, ao professor do Ensino Fundamental I, conhecer as teorias psicológicas atuais sobre a construção do conhecimento; ter clara a importância e relevância da pesquisa para sua formação enquanto professor; refletir sobre a prática, sendo tal reflexão, contributo para realimentar e subsidiar sua prática docente e conseqüentemente para uma avaliação mais justa, fidedigna e propiciadora de tomada de decisão para uma aprendizagem significativa e libertadora, além de apontar quais as deficiências do professor e o que deve buscar para suprir tais deficiências.

As ações que realmente propiciam transformações e revestem-se de inovações na seara educacional, partem antes da reflexão sobre a prática do que de teorias. Nem por isso as teorias deixam de ser importantes. Deixam apenas de ser ponto de partida para contribuir como elemento de apoio para que professores e formadores de professores tentem compreender os problemas da prática e projetar inovações curriculares na escola.

5.1. SOBRE OS CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS À PRÁTICA DO PROFESSOR

Visto que o professor, em seu dia-a-dia, enfrenta situações reais que envolvem pessoas e circunstâncias, é necessário que consiga relacionar um conjunto de conhecimentos.

Se houve um tempo em que o professor era, ao mesmo tempo, produtor de conhecimento e aquele que o propagava entre seus alunos, hoje, sua função é comunicar erudição já preparada e com instrumentos já construídos, ou seja, infelizmente o professor é apenas o mediador entre aqueles que produzem o conhecimento e se encontram nas Universidades e aqueles que ocupam os bancos escolares e que terão, apenas, parcela dos conhecimentos produzidos tornando-se consumidores de conhecimento.

Adequando-se a esse processo, o professor atuante no Ensino Fundamental, espera por um pacote pronto de soluções e receitas prescritas para atingir os objetivos dos trabalhos da sala de aula. Desta forma, o professor acaba por furtar-se da oportunidade de reflexão e elaboração de síntese própria, além de se colocar mais uma vez no papel de mero executor, o que acaba por refletir numa situação de desânimo, quando novas “ondas” pedagógicas atingem a escola juntamente com a sensação de que não se sabe nada, que o que foi feito, até então, deve ser esquecido e apagado, pois estava errado, que se deve aprender o novo e as práticas anteriores são deixadas completamente de lado sem refletir-se sobre as reais necessidades de mudança. Tal postura projeta a

falta de autonomia do professor, que como já apontamos, fica à mercê dos órgãos centrais de administração escolar.

Porém, o desânimo resultante da situação acima exposta é reflexo da insegurança gerada pela expectativa de uma próxima “nova onda”. Diante de uma “nova onda”, o professor antes deve refletir sobre sua prática anterior e relacioná-la com os conteúdos das novidades científicas, tentando compreender como essas reflexões podem contribuir para uma melhoria em seu fazer docente.

Também é necessário que o professor tenha em mente o fato da pluralidade das ciências e que elas não trazem respostas que devem ser entendidas como verdades absolutas, haja vista o fato de o conhecimento, inclusive o científico, tratar-se de uma construção histórica e coletiva. Na verdade, o que as ciências ofertam é uma contribuição com base em “pontos de vista” bem determinados que, de certo modo, reduzem e deformam os fenômenos aos aspectos inteligíveis pelo prisma da teoria. (FRANCHI, 1995, p. 49)

A partir deste ponto é que podemos ressaltar a necessidade da elaboração de um saber escolar próprio da unidade educacional que pertença aos professores, vez que por eles foi elaborado e às suas angústias e problemas responde a contento, ainda que de forma relativamente provisória. Daí a necessidade de que haja uma troca entre os professores da própria unidade escolar sobre suas práticas, visto que:

...os professores não podem esperar que a “ciência” resolva todos os seus problemas e ponha-lhes à disposição conhecimentos e procedimentos infalíveis e absolutamente incontestáveis. Trabalham com alunos em uma prática imediata sem a possibilidade de procrastinação de suas ações: devem compreender que a diversidade das opiniões e das reflexões teóricas é parte necessária de um processo de desenvolvimento e que, pois, cada um tem de assumir os riscos indisfarçáveis das decisões provisórias, baseados no que sabem aqui-agora, esforçando-se por construir com seus colegas um conhecimento sempre renovado que oriente a revisão constante de sua própria

prática. Sem grandes escrúpulos e sem desesperança.(
FRANCHI, 1995, p. 50)

À formação permanente do professor, contribui um ambiente que pressupõe convivência, interação entre os pares e alunos, bem como um constante exercício de avaliação e reflexão críticas, a fim de que a escola se constitua como uma verdadeira comunidade crítica de aprendizagem. Entretanto, como podemos testemunhar, raramente o professor encontra esse ambiente dentro da instituição escolar o que acaba por resultar em uma prática em que o professor assume uma postura de “dador” de aula para um alunado passivo, o que contribui para um cenário de desencanto.

Do acima exposto, temos, no mínimo, uma questão importante a ser discutida em relação à formação do professor: a reflexão do professor para o incremento de seu trabalho.

5.2. A REFLEXÃO E O FAZER DOCENTE

Como reflexão, podemos entender o exercício mental superior e, portanto, exclusivamente humano, de proceder a uma auto-análise, ou seja, de voltar o pensamento para si próprio, para suas próprias ações, de repensar a prática, para voltarmos, outra vez, `a prática realimentados pelo pensamento teórico.

Em trabalho singular, Libâneo (2005, p.56) destaca três significados distintos para reflexividade: reflexividade, como consciência dos próprios atos; uma segunda, em que reflexão é entendida como uma relação direta entre a

reflexividade e as situações práticas e outro no qual a reflexividade é uma relação dialética.

A reflexividade, como consciência dos próprios atos, é aquela em que o sujeito pensa sobre seu pensamento, sobre sua própria mente, sobre seu próprio conhecimento, sobre o que poderia ser chamada de uma metacognição. Neste caso, a reflexão leva à formação de uma teoria:

Trata-se de uma visão platônica, cristã, idealista, em que os resultados da reflexão têm o poder de dar configuração à realidade e de governá-la numa direção previamente definida. (LIBÂNEO, 2005, p. 56)

Num contexto em que a reflexividade é entendida como uma relação direta entre a reflexividade do sujeito e as situações práticas, de acordo com a influência de Dewey (1979, *apud* Libâneo), a experiência é o ato inicial do pensamento, de forma que a reflexão acaba sendo inerente à ação:

O pensamento ou a reflexão (...) é o discernimento da relação entre aquilo que tentamos fazer e o que sucede como consequência (...) Na descoberta minuciosa das relações entre os nossos atos e o que acontece em consequência delas, surge o elemento intelectual que não se manifesta nas experiências de tentativa e erro. A medida que se manifesta esse elemento aumenta proporcionalmente o valor da experiência. Com isto, muda-se a qualidade desta, e a mudança é tão significativa que podemos chamar de reflexiva esta espécie de experiência – isto é, reflexiva por excelência(...) Pensar é o esforço intencional para descobrir as relações específicas entre uma coisa que fazemos e a consequência que resulta, de modo a haver continuidade entre ambas. (DEWEY, 1979, p. 158, *apud* LIBÂNEO)

Quando entendida a reflexividade como reflexão dialética, temos uma realidade, independente da reflexão do sujeito, a qual pode ser captada pela reflexão deste sujeito e tal realidade ganha significado quando atrelada ao agir do homem. Libâneo (2005) assenta que é preciso destacar dois pontos importantes. O primeiro é que esta realidade está em movimento e o segundo é que, cabe ao sujeito, via pensamento, captar essa realidade, suas relações e nexos

constitutivos, para construir uma explicação do real. Por esse caminho, temos que a realidade, assim, é uma construção teórico-prática. Relevante também lembrar que o “conhecimento teórico tem a função de operar o desvendamento das condições que produzem a alienação, as injustiças, as relações de dominação. (LIBÂNEO, 2005)

O referido autor pretende, percorrendo por três caminhos filosóficos sobre a reflexividade, apontar para o fato que cada um dos sentidos descritos de reflexividade geram conseqüências distintas no trabalho dos professores.

Entendemos que a reflexão é indispensável ao trabalho do professor, assim como à formação continuada e enriquecimento intelectual e profissional. Ela é aquela entendida enquanto reflexão dialética, em que o conhecimento teórico reveste-se de seu caráter político enquanto orienta a prática para uma educação democratizante, emancipatória e libertadora.

Se partirmos do pressuposto que o conhecimento é algo que se constrói de maneira contínua e infinita, não se limitando sua gênese a um certificado ou canudo, o professor constrói seu conhecimento sobre o fazer docente, também durante toda a sua caminhada. Assim, a reflexão torna-se instrumento importante e privilegiado para o seu agir, tendo-se em vista o movimento, ação-reflexão-ação, desde que exista uma teoria a qual recorrer como forma de subsidiar tal reflexão.

Desta forma, ao aceitar a indispensabilidade da reflexão ao fazer docente, não estamos querendo fazer da reflexão a panacéia para a formação dos professores:

...seria temerário acreditarmos que estamos frente a uma nova teoria do ensino ou da aprendizagem baseada na reflexão ou diante da grande solução para a formação de professores, seja porque a noção de reflexividade de forma alguma é nova, seja porque os aportes teóricos são insuficientes para constituir-se

numa teoria de ensino, seja, ainda, porque, do ponto de vista didático, carece de um conteúdo que abranja toda a complexidade das relações entre ensino e aprendizagem.(LIBÂNEO, 2005, p. 73)

Outro ponto de relevância quanto à formação docente diz respeito à orientação de sua formação para a pesquisa.

Kincheloe (1997) distingue quatro paradigmas nos quais se assenta a formação de professores no final do século XX: behaviorístico; personalístico, artesanal tradicional e o orientado para a pesquisa. Cada paradigma resulta em características peculiares na formação do professor, no modelo de educação que se supõe, na crença da forma que se dá o conhecimento, bem como no modelo social e político e na possibilidade de intervenção, participação, modificação ou transformação desse contexto.

A formação baseada num paradigma behaviorístico apresenta fortes influências positivistas. Nessa perspectiva, ensina-se e aprende-se a partir do que é sistematizado por especialistas que definem o que é um bom ensino. Utilizam-se critérios objetivos e mensuráveis para aferir a aprendizagem e não se questionam a pertinência ou propósito dos conteúdos ou currículos estipulados, visto que os professores agem como profissionais não reflexivos, que trabalham para os interesses do Estado e para a manutenção do *status quo*.

Nessa concepção, o professor é transmissor de um conhecimento pronto e acabado e que foi construído por outrem.

Sob o ponto de vista personalístico, baseado na teoria cognitiva, a formação do professor trata do desenvolvimento pessoal. Aqui, a educação personalista do professor também é social e politicamente descontextualizada e, novamente, existe a aceitação do *status quo* como algo dado e imutável.

Conforme o nome indica, no artesanato tradicional, encara-se o professor com um artesão, semi-profissional que tem um aprendizado por meio da experiência e parte do ensino do conhecimento é tácito e não requer especificações científicas como no modelo behaviorístico. Assim como nos paradigmas anteriores, defende a educação do professor num contexto sócio-político imutável e deixa de considerar a dimensão política do ato de ensinar.

Na formação do professor orientada para a pesquisa, pretende-se formar profissionais com habilidades de “ensino para ensinar, com habilidades de pesquisa para analisar o que eles estão fazendo com seus alunos, com as escolas e com a sociedade”. (KINCHELOE, 1997, p. 200) O que denota que quanto mais os professores forem conhecedores de suas limitações e dos reflexos de suas ações, tanto mais podem ter controle sobre suas vidas profissionais. Assim, a ação do professor é vista como eminentemente política, já que, ou colabora para a manutenção ou para a transformação da realidade que está posta.

Neste contexto, o conhecimento é algo a ser construído a partir da interação entre os homens.

Essa distinção é importante na medida em que informa como o conhecimento é entendido nas diferentes concepções abordadas, pois disto decorrerá também a visão de ensino-aprendizagem e, em consequência, a concepção que se tem do ato de avaliar.

Visto que o papel do professor é o de organizador, sistematizador do conhecimento socialmente construído, é através de ações educativas coordenadas, as quais pressupõem a relação interpessoal, que ele busca alterar o universo de referência de seus alunos com vistas à construção de

conhecimento e gerenciamento de informações para uma compreensão de mundo, resolução de situações-problemas e uma atuação crítica, política, social e transformadora.

Ocorre que o professor só ensina o que realmente sabe e o aluno, por sua vez, aprende muito mais pelos exemplos oriundos da atuação do professor, do que pelo discurso muitas vezes carente de prática.

Assim, entendemos que o processo de construção de conhecimento não ocorre de maneira espontaneísta e, sim, pela mediação do outro. Tal construção supõe, por um lado, as expectativas e aspirações de um sujeito que quer conhecer e, do outro lado sua inserção em uma dimensão histórico-social, a qual pode ocorrer de maneira privilegiada pela atuação adequada do professor que tem o papel de adulto privilegiado nesta relação.

A seguir, passamos a apresentar nossas considerações finais.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“De que vale mudar a metodologia se o olhar avaliativo continua preso às amarras do passado, restringindo o avanço intelectual, punindo o pensamento divergente, desaconselhando grandes vôos da imaginação e da originalidade?” (SORDI, 2000, p.56)

Fizemos um breve incursão sobre algumas abordagens de avaliação praticadas pelas professoras entrevistadas, bem como sobre o tratamento dado pela legislação, além de verificamos como referida prática desenvolveu-se ao longo do último século.

Vimo-nos diante de avanços e retrocessos que permeiam o processo de avaliação na unidade escolar e constatamos a relação e os embricamentos entre as experiências avaliativas realizadas e as quais foram submetidas as professoras.

Carecem de clareza, por parte das professoras, suas concepções e processos avaliativos utilizados. Urge a necessidade de realizarmos um verdadeiro raio X, para se mapearem as práticas avaliativas empregadas na escola, para que sejam respondidas as perguntas: *para quê? para quem avaliar? o quê? quando avaliar?*

Deparamo-nos com o caráter discriminatório e meritocrático que ainda se faz presente no processo de avaliação. Por outro lado, contemplamos a consciência da qual se revestem as professoras em relação ao sucesso ou fracasso do aproveitamento pedagógico do aluno e o fato de que, a necessidade de estudo e maiores modificações na avaliação se fazem urgentes.

Notamos, também, o forte traço de uma educação “bancária”, em que o conhecimento é estático, pronto e acabado, assim como a realidade também é dada e já determinada, o que implica uma avaliação contemplativa que constata

até que ponto os alunos são capazes de reproduzir, repetir e memorizar o conhecimento previamente selecionado e transmitido pelo professor.

Existe uma preocupação dos pais em relação à avaliação, principalmente no que concerne às notas dos filhos, pois acreditam que excelentes notas escolares representam um futuro profissional de sucesso, glória, satisfatória posição social que contribuiriam para a felicidade plena de suas famílias. Essa visão de mundo também estimula a exacerbação da competitividade e a desumanização do processo educacional e assim, desde os primeiros bancos da escola, o aluno, mesmo que tacitamente, já passa a assumir um valor de mercado por aquilo que é capaz de reproduzir pela sua nota.

Nesse cenário, constatamos que no tempo em que as professoras foram alunas, e ainda hoje, a palavra avaliação, bem como o dia da prova estão relacionados a momentos emocionalmente desconfortáveis, em que sentimentos de pressão, medo, angústia, tortura, desforra estão presentes. O que denota uma cultura de avaliação ligada à seleção, exclusão e gargalo que provoca a cobrança e expectativa dos pais em relação à chancela da escola sobre o aprendizado de seus filhos.

Avaliação precisa deixar de ser um processo de cobrança para ser mais um momento de aprendizagem. (ROMÃO, 2002)

Na verdade, compete à escola desmistificar o processo de avaliação, conscientizando os pais da verdadeira função da qual se reveste e da forma como se processa, mas antes é preciso mudar a cultura escolar, sob a pena de se cair em um discurso eivado de vícios por ser vazio de prática.

Vimos que a avaliação, no último século apresenta uma forte tendência de medição, entre outros aspectos, graças à influência recebida da

Psicologia por meio dos testes psicométricos. De forma que outra característica assumida pela avaliação, nesse tempo, foi o caráter de objetividade que deveria estar presente na avaliação.

Conforme Romão(2002):

A medida, enquanto tentativa de constatação exata das dimensões do desempenho do aluno, predominou nas primeiras tentativas e em várias décadas da trajetória da avaliação nos sistemas educacionais. (ROMÃO, 2002, p. 72)

Tal posicionamento, acaba por considerar apenas as mudanças comportamentais observáveis e despreza os mecanismos internos e processos mentais que estão envolvidos na construção do conhecimento, o que desvaloriza as verificações voltadas para o sujeito, bem como os próprios processos de aprendizagem.

Como decorrência lógica e natural, os sistemas educacionais voltaram-se para o desenvolvimento de conteúdos e o trabalho pedagógico voltado para o desenvolvimento dos mesmos, enquanto a avaliação servia para constatar a quantidade de conhecimento, ou melhor, informações absorvidas pelos alunos.

Em resposta a esse objetivismo, caindo em um outro extremo, surge um forte preconceito e repulsa a todo e qualquer traço de quantificação e objetivismos, salientando-se assim, uma forte tendência subjetivista que também não resolve a questão, dado que o subjetivismo perpetua conclusões centradas apenas no indivíduo.

Esse processo denota o que é natural no movimento dialético: a construção histórico-social, se dá através da tese, antítese e síntese. De forma que o passo seguinte é a formulação da negação da negação para compor, de maneira satisfatória, o quadro do processo de avaliação da aprendizagem.

Percebemos que existe na escola estudada, assim como permite o movimento dialético, uma repulsa sobre a objetividade e uma forte tendência a aplicação de um subjetivismo puro aliado a uma cumplicidade pessoal com o aluno e um temor em causar algum dano emocional permanente, proferindo um julgamento que não seja positivo em relação à aprendizagem dos educandos. Esforços apontam para a busca de uma síntese.

O referido caminho poderá ser trilhado por meio da formação continuada das professoras, já que a formação do professor não se encerra com a entrega do diploma da Faculdade ou Universidade, além de uma prática reflexiva que contemple a aplicação da teoria com as necessidades e exigências da realidade vivida – a realização de uma *práxis*. Essa formação deverá contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, além de propor uma possível reestruturação nas instituições de ensino para contemplar as exigências que pouco a pouco imprimem-se no *locus* de trabalho e formação. Nas palavras de Isabel Alarcão (1998),

Uma formação do tipo reflexivo, construtivo, funcional. Nela, o sujeito encontra um espaço de formação interior, individual e um espaço de formação partilhada. (ALARCÃO, 1998, p. 120)

A fim de que não se repitam modelos praticados em um outro contexto histórico-social, independente de reflexão e ponderação prévias, as escolas precisam promover situações de fomento intelectual, em que os professores despertem da alienação que foi educacional e institucionalmente imposta por anos a fio de escolarização. Ter consciência para mudar de postura. Acabar por vez com a mera reprodução. A tomada de consciência de alienação é ponto de partida para a desalienação, pois não se muda, transforma, critica ou supera aquilo que se desconhece.

Assim, entendemos que a formação continuada do professor corrobora para sua autonomia intelectual que implica pluralidade para investigar, competência para decidir e responsabilidade para transformar.

A atitude que se faz necessária, na docência, é a ousadia, entendida como coragem e autonomia. Ousar utilizando novos instrumentos avaliativos, sendo sujeito ativo na prática pedagógica e não simples executor, cuja única preocupação e focos estão voltados para o objetivo de se cumprirem conteúdos pré-estabelecidos a serviço de um sistema regido por um modelo econômico que alimenta as diferenças sociais. Foi muito comum encontrarmos nos discursos das professoras a reprodução da prática pedagógica de seus professores como recurso único utilizado em sala de aula e quando a mudança de comportamento e atitude foram relatados, esses sempre foram ensejados pela reflexão. Essa tomada de consciência passa a ser considerada, então, como peça-chave.

Outro ponto que pode ser conquistado por essa referida prática é a possibilidade de mudança que a reflexão, aliada à prática, traz à escola; já que não pode sozinha acabar com as injustiças sociais, que ela, ao menos contribua para o fim da discriminação e seleção que há tempos tem chancelado.

As conseqüências de uma avaliação que promove a seleção são extremamente daninhas ao desenvolvimento social, vez que contribui para a exacerbção do individualismo, a dissipação do espírito de comunidade e das relações de cooperação, impondo um competitivismo e uma busca para o sucesso individual desmedidos, ignorando a relação das partes entre o todo e fazendo crer que aqueles que não atingem o sucesso almejado, não se esforçaram o suficiente.

Desta forma, quando buscamos uma educação com vistas ao desenvolvimento pessoal e social, há que se desenvolverem e promoverem atitudes e práticas educativas que preconizem a cooperação e o espírito de comunidade.

Com o intuito de se desenvolver uma educação em que o conhecimento tenha significado para o aluno, não se pode privilegiar a prova escrita que apenas fornece uma amostragem do desempenho do avaliado, em detrimento de outros instrumentos de avaliação, sob pena de direcionarmos o esforço do aluno apenas para a aprendizagem ou memorização dos conhecimentos elencados como conteúdo da prova. Essa prática, priva o aluno de desenvolver uma autonomia intelectual, de experimentar o prazer de conhecer o mundo, ressignificando-o, sem mencionarmos a alienação que pode ocorrer.

Não defendemos o banimento das provas escritas da escola, mas que elas dêem espaço para outras formas de se contribuir com dados e informações para o ato de avaliar, como relatos de experiência, auto-avaliação (proposta nada inovadora, embora pouco utilizada, já foi sugerida por Sócrates: “Conhece-te a ti mesmo”), portfólio, observações sistemáticas, entrevista com o aluno, relato dos pais, entre outras.

Não podemos negar as mudanças positivas que ocorrem no âmbito da avaliação e nem que ocorrem a passos lentos como sempre acontecem com mudanças que envolvem instituições com a importância e o vulto social que representa a escola, além do que essa instituição faz parte de uma superestrutura que, por sua vez, está condicionada por forças de caráter econômico.

Soltemos as amarras e rompamos os grilhões que nos aprisionam `a ignorância, criando oportunidade e condições para que a escola promova

autonomia intelectual, social e moral de toda a população escolarizável em busca de uma transformação social muito almejada e discutida e nem de longe concretizada, pois esse é um direito e dever de cada um. Do bem estar social decorre o bem estar de cada um.

Por fim, e encerrando estas considerações, deixamos registrado que o presente trabalho não encerra a discussão sobre a avaliação. Pelo contrário, ao mesmo tempo em que respondeu a algumas questões, abriu novos questionamentos. São trilhas abertas para que esta pesquisadora e seus eventuais leitores prossigam na investigação de tema tão instigante quanto motivador.

7. BIBLIOGRAFIA

ALARCÃO, Isabel. *Formação continuada como instrumento de profissionalização docente*. In VEIGA, Ilma Passos A. *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

BITTENCOURT, Agueda Bernardete. *A escola sozinha não produz igualdade*. Folha de São Paulo, 29/07/2003., p. C - Sinapse.

BOURDIEU, P e PASSERON, J. C. *A reprodução: Elementos para uma teoria dos sistemas de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CASTANHO, Maria Eugênia L. M.. *Universidade à noite: fim ou começo de jornada?* Campinas, SP: Papirus, 1989.

_____. O professor e os problemas educacionais atuais: teoria e perspectivas. In ALMEIDA, Malu. *Políticas educacionais e práticas pedagógicas: para além da mercadorização do conhecimento*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2005.

CASTANHO, Sérgio. Ainda avaliar? In CASTANHO, Sérgio e CASTANHO, Maria Eugênia L. M. . *O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora*. Campinas, SP: Papirus, 2000.

DEPRESBITERIS, Lea. *O desafio da avaliação da aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora*. São Paulo: EPU, 1989.

DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação: políticas e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Universidade e avaliação: entre a ética e o mercado*. Florianópolis: Insular, 2002.

FRANCHI, Eglê Pontes. *A insatisfação dos professores: conseqüências para a profissionalização*. In FRANCHI, Eglê Pontes. *A causa dos professores*. Campinas: Papirus, 1995.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários para a prática educativa*. 28 ed. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. 4 ed. Campinas: Papyrus, 1995.

FOUCAULT, Michael. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo: Editora Ática, 2004.

KINCHELOE, Joe L.. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KUPFER, Maria Cristina Machado. *Educação para o futuro: psicanálise e educação*. 2 ed. São Paulo: Escuta, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCKESI, Cipriano C. . *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 2003.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo editorial, 2005.

MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. 8 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

NUDLER, T. B. *La educación y los mecanismos ocultos de la alienación*. Crisis em la Didactica. *Revista de Ciências de la Educación*. Rosário, 1975, nº 4, 1ª parte, p. 89 – 109. Tradução de Elsa Gonçalves Avancini.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

RIOS, Terezinha Azeredo. *Ética e competência*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

ROMÃO, José Eutáquio. *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. 4 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. In PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, Demerval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 7 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____. *Pedagogia histórico-crítica*. 9 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SORDI, M. R. L. *Problematizando o papel da avaliação da aprendizagem nas metodologias inovadoras na área da saúde*. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, n. 9, p. 52-61, dezembro 2000.

TORRES, Rosa Maria. *Tendências da formação docente nos anos 90*. In: PUC-SP. *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo, PUC-SP, 1998.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

TYLER, Ralph W. *Princípios básicos de currículo e ensino*. 10 ed. Rio de Janeiro: Globo, 1949.

VALLE, Lílian do. *Pedra de tropeço: a igualdade como ponto de partida*. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 24, p. 259 – 266, abril 2003.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Campinas – SP: Papyrus, 2004.

8. ANEXOS

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. O que você entende por avaliação? (o quê, como, quando, para quê?)
2. Como você avalia seu trabalho? (caso não surja espontaneamente na primeira resposta)
3. A quem se destina a avaliação?(caso não surja espontaneamente na primeira resposta)
4. A avaliação mudou desde o tempo em que você foi aluno? Se sim, a que você atribui tal mudança?
5. Você pode me relatar alguma experiência marcante em termos de avaliação da época em que frequentou a escola como aluno?
6. Hoje, o processo de avaliação que você utiliza é resultado da experiência relatada?
7. Faça qualquer comentário, crítica ou sugestão sobre a questão da avaliação.

FICHA DE DADOS PESSOAIS

NOME:

DATA DE NASCIMENTO

ENDEREÇO:

TELEFONE:

E-MAIL:

NÍVEL DE ESCOLARIDADE:

ÁREA DE FORMAÇÃO:

CURSO:

EDUCAÇÃO BÁSICA: (ONDE ESTUDOU?)

ÁREA DE ATUAÇÃO:

TEMPO DE ATUAÇÃO NESTA ÁREA:

ESTADO CIVIL:

OCUPAÇÃO DO CÔNJUGE:

NÍVEL DE ESCOLARIDADE DO CÔNJUGE:

OCUPAÇÃO DA MÃE:

NÍVEL DE ESCOLARIDADE DA MÃE:

OCUPAÇÃO DO PAI:

NÍVEL DE ESCOLARIDADE DO PAI:

ADENDO:

ASSINA ALGUMA REVISTA OU PERIÓDICO? QUAL (QUAIS)?

PARTICIPAÇÃO EM CONGRESSOS, PALESTRAS, SEMINÁRIOS :

NO MOMENTO ESTÁ DESENVOLVENDO ALGUMA PESQUISA PARA ESTA
OU OUTRA INSTITUIÇÃO ? (Em caso afirmativo dizer qual é a pesquisa.)

DURANTE O SEU CURSO DE FORMAÇÃO, VOCÊ TEVE OPORTUNIDADE DE
ESTUDAR SOBRE O TEMA AVALIAÇÃO?

(Por favor, relate sua experiência em relação a isso, dizendo se professores
trataram do tema e, se você acredita que foi satisfatório, por que sim ou por que
não)
