

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA E OS SABERES DA EXPERIÊNCIA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*Eisenhower Souza Costa¹, Elisangela André da Silva Costa²,
Maria Socorro Lucena Lima³, Sinara Mota Neves de Almeida⁴*

RESUMO

O ponto de partida deste estudo é o reconhecimento da avaliação diagnóstica como elemento que colabora na identificação dos conhecimentos já consolidados pelos estudantes e, por consequência, nas tomadas de decisão que permeiam o planejamento do processo de ensino-aprendizagem. Quando tal questão se remete aos professores em processo de formação, o diagnóstico permite, ainda, o estabelecimento de um diálogo pedagógico entre os saberes da experiência e os demais saberes necessários à docência, em uma perspectiva de reflexão sobre a prática e de fortalecimento da profissionalidade docente. O presente texto aborda uma investigação realizada junto a professores/alunos de um curso de especialização em ensino da Matemática com o objetivo de identificar as concepções de avaliação presentes neste grupo e sua relação com as práticas educativas desenvolvidas no contexto da sala de aula. Metodologicamente, optou-se pela abordagem qualitativa de pesquisa, tendo em vista a valorização dos sujeitos e seus universos de compreensão. Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados o questionário semi-estruturado e o grupo focal. A fundamentação teórica contou com as contribuições de Hoffman (2003) e Luckesi (2002), dentre outros. Os resultados apontam para a apropriação teórica de concepções de avaliação que remetem às ideias de formação e emancipação, assim como para os desafios de materialização de tais conceitos no contexto das práticas avaliativas cotidianas.

Palavras-chave: Avaliação. Avaliação diagnóstica. Formação de professores.

¹ Especialista em Ensino de Matemática. Professor da rede pública estadual do Ceará. E-mail: eisenhowerhorizonte@yahoo.com.br

² Doutora em Educação. Professora Adjunta do Instituto de Ciências Exatas e da Natureza da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). E-mail: elisangelaandre@unilab.edu.br

³ Doutora em Educação. Professora Adjunta do Instituto de Ciências Exatas e da Natureza da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). E-mail: sinaramota@unilab.edu.br

⁴ Doutora em Educação. Professora Associada da Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: socorro_lucena@uol.com.br

THE DIAGNOSTIC EVALUATION AND KNOWLEDGE OF EXPERIENCE IN TEACHER TRAINING COURSES

ABSTRACT

The starting point of this study is the understanding of the diagnostic assessment as an element that contributes to the identification of the knowledge that was already established by the students and, consequently, for making decisions that will permeate the planning of the teaching-learning process. When this issue regards teachers in their training process, the diagnosis also allows the establishment of an educational dialogue between the knowledge of experience and many others, which are required for the teaching, in a reflective perspective on the practice, and, consequently, for the teachers' professionalism strengthening. This paper addresses an investigation with teachers/students of a specialization course about Teaching of Mathematics in order to identify what are their conceptions of evaluation and how these conceptions are related to their educational practices in the classroom. It is a qualitative research since it looks forward to appreciating the subjects' universe of understanding. A semi-structured interview and the focus group technique were used as instruments for the data collection. The theoretical framework included the contributions by Hoffman (2003) and Luckesi (2002), among others. The results point out that the teachers' concepts of evaluation refer to ideas on training and empowerment, as well as they reveal challenges in becoming ideas into practices within day-by-day assessment procedures.

Keywords: Evaluation. Diagnostic evaluation. Teacher training.

LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA Y EL CONOCIMIENTO DE LA EXPERIENCIA EN LOS CURSOS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

RESUMEN

El punto de partida de este estudio es el reconocimiento de la evaluación diagnóstica como un elemento que contribuye a la identificación del conocimiento ya establecido por los estudiantes y por lo tanto en la toma de decisiones que impregnan la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Cuando esta cuestión se refiere a los profesores en el proceso de formación, el diagnóstico también permite el establecimiento de un diálogo educativo entre el conocimiento de la experiencia y otros conocimientos necesarios para enseñar, en una perspectiva de reflexión sobre la práctica y de fortalecimiento de la profesionalidad docente. El presente trabajo es una investigación con profesores/estudiantes de un curso de especialización sobre la enseñanza de las matemáticas con el fin de identificar las concepciones de la evaluación presentes en este grupo y su relación con las prácticas educativas desarrolladas en el contexto del aula. Metodológicamente, se optó por la investigación cualitativa, con el fin de valorar los sujetos y sus universos de entendimiento. Fueron utilizados como instrumentos de colecta de datos el

cuestionario semiestructurado y el grupo focal. El marco teórico incluyó las contribuciones de Hoffman (2003) y Luckesi (2002), entre otros. Los resultados apuntan a la apropiación teórica de los conceptos de evaluación que se refieren a ideas de la formación y emancipación, así como los retos de la materialización de tales conceptos en el contexto de las prácticas de evaluación de todos los días.

Palabras clave: *Evaluación. Evaluación diagnóstica. Formación del profesorado.*

1 INTRODUÇÃO

A partir das décadas finais do século XX, quando o processo de formação inicial e contínua de professores ganhou impulso no contexto brasileiro em decorrência das políticas educacionais voltadas à democratização do acesso da população à educação, as discussões sobre os processos de ensino-aprendizagem e acerca da avaliação passaram a fazer parte do cotidiano dos docentes de forma muito intensa (HOFFMAN, 2003).

Assim, diferentes concepções de avaliação e seus desdobramentos no processo formativo dos alunos foram frequentemente debatidos pelos coletivos de trabalho. No entanto, é possível observar que o avanço das práticas avaliativas não tem acompanhado o avanço teórico dessa área (KÖNIG, 2007).

Esse descompasso decorre, em nossa compreensão, do fato de que, para dar respostas às políticas de resultados implementadas ao longo das últimas décadas pelo Governo Federal, as equipes escolares têm experimentado certo retorno aos princípios tecnicistas, que reduzem o docente à condição de executor de planos e atividades formulados por equipes de especialistas (LIMA, 2001). Esse movimento, que é político e epistemológico, distancia cada vez mais os docentes das práticas reflexivas que poderiam fortalecer nestes profissionais a perspectiva da autonomia, do exercício da criatividade, da criticidade e da autoavaliação.

Considerando tais questões, compreendemos que os espaços de formação de professores acabam por constituir um importante *locus* para a reflexão sobre o trabalho (ALARCÃO, 2011) e para o fortalecimento da profissionalidade docente (LIMA, 2001). Entretanto, é necessário que o ponto de partida dos formadores que atuam nesses espaços seja os saberes da experiência dos professores em formação, de modo que estes possam se constituir como referência para a discussão de concepções, para a problematização e para a transformação das práticas (PIMENTA, 2005).

Partindo dessas compreensões, desenvolvemos uma investigação junto a professores/alunos de um curso de especialização em Ensino de Matemática com o objetivo de identificar as concepções de avaliação presentes nesse grupo e sua relação com as práticas educativas desenvolvidas no contexto da sala de aula. Na metodologia da pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa, tendo em vista a valorização dos sujeitos e seus universos de compreensão (MINAYO, 2004). Utilizamos, como instrumentos de coleta de dados, o questionário semiestruturado e o grupo focal.

Os resultados apontam para a apropriação teórica de concepções de avaliação que remetem às ideias de formação e emancipação, assim como para os

desafios de materialização de tais conceitos no contexto das práticas avaliativas cotidianas.

2 A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA COMO FORMA DE ACESSO AOS SABERES DA EXPERIÊNCIA

As discussões sobre a formação da identidade e sobre a construção da profissionalidade docente têm colocado em destaque, nos últimos anos, a valorização dos saberes da experiência. Estes são concebidos por Pimenta (2005, p. 20) como aqueles que se associam às visões e aos saberes da docência decorrentes de toda a trajetória de escolarização, assim como “[...] aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, em um processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores”.

A valorização desses saberes se constitui como uma importante referência para acessar o universo das concepções que sustentam as práticas e o trabalho dos docentes no cotidiano escolar. Uma vez acessado este universo, os formadores de professores têm a oportunidade de tecer um diálogo pedagógico entre os conhecimentos construídos por esses profissionais no exercício da profissão e de se debruçar, de forma situada, sobre os fenômenos de ensinar e aprender. Tal diálogo permite a problematização e a transformação das práticas, mediadas pela fundamentação teórica.

No entanto, é necessário destacar que o acesso às concepções e às práticas docentes, realizado por meio de uma avaliação diagnóstica, deve ser orientado por uma postura de abertura, humildade e acolhimento para o que é expresso pelos profissionais (LUCKESI, 2002). O primeiro passo para a transformação das práticas é o reconhecimento das fragilidades pelos professores e a disposição para superá-las.

Esse movimento de investigação das concepções e práticas dos docentes tem o papel de identificar quais as referências utilizadas por esses profissionais nos momentos de planejamento, organização das metodologias e de avaliação. Permite, ainda, aos formadores construir diálogos situados com outros saberes da atividade docente, quais sejam: os saberes das áreas do conhecimento e os saberes pedagógicos (PIMENTA, 2005).

Avaliar dentro do contexto de formação contínua de professores significa, portanto, “[...] diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória nem seletiva, ao contrário, é diagnóstica e inclusiva” (LUCKESI, 2002, p. 84). Essa concepção dialoga, ainda, com a definição de formação contínua apresentada por Lima (2001, p. 115), como sendo “[...] o processo de articulação entre trabalho docente, conhecimento e desenvolvimento profissional do professor, como possibilidade de uma postura reflexiva dinamizada pela práxis”. Como é possível verificar, a perspectiva que emerge das compreensões apresentadas por Luckesi (2002) e Lima (2001) converge para a necessidade de desenvolvimento de práticas reflexivas no contexto de formação de professores.

De acordo com Alarcão (2011, p. 44), “A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser hu-

mano como criativo, e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhes são exteriores”. Assim, as perspectivas de formação como pacotes fechados reduzidos à ideia de treinamento tornam-se superadas, uma vez que se associam a atividades mecânicas, carregadas de artificialidade e de utilização limitada a determinadas circunstâncias, estando ligadas mais a automatismos do que a ações refletidas.

Assim, é necessário que os professores sejam reconhecidos como sujeitos de suas práticas, como pessoas e profissionais que, desafiados pelas demandas que emergem do contexto em que atuam, são capazes de reformular suas práticas e de reconstruir sua identidade docente. A avaliação diagnóstica permite a esses profissionais tanto o reconhecimento de suas fortalezas e fragilidades quanto a definição das pautas de formação necessárias à sua atuação em sala de aula, dialogando com a perspectiva formativa da avaliação, que, por sua vez, sinaliza aos formadores de professores quais são as necessidades dos grupos junto aos quais atua.

Nesse sentido, em vez de apresentar propostas genéricas para os problemas que se encontram expressos no contexto escolar por meio de fórmulas, receitas, programas ou rotinas, como historicamente vêm se desenhando as experiências brasileiras de formação de professores, estas deveriam considerar o contexto, suas características e singularidades, apresentando estratégias que envolvam, cada vez mais, os docentes e a comunidade escolar nos processos de análise e resolução de problemas (ALARCÃO, 2011).

Hoje, a realidade que se apresenta à nossa volta é compreendida, de forma complexa, pelas ciências. O pensamento cartesiano, caracterizado pela busca de certezas, estabilidades e previsibilidades, que permeou a formação de boa parte de nós, inclusive como educadores, não consegue mais responder aos problemas postos pela ordem estabelecida no mundo por ocasião da globalização. O pensamento globalizado não se processa, tampouco se organiza, de forma linear, localizando, em uma teia cada vez mais enredada, os diversos fatos, problemas e necessidades da humanidade.

A capacidade de compreender o local e o global se constitui como um desafio aos educadores. Assim, as teorias trabalhadas nos processos de formação de professores necessitam dialogar com os contextos de atuação profissional, colaborando no processo de transformação das práticas e das próprias teorias. Nesse sentido, a leitura crítica e amorosa do mundo e da palavra, a busca pela informação situada histórica e culturalmente, assim como o interesse/respeito/valorização das identidades, passam a fazer parte, de maneira cada vez mais intensa, da profissionalidade docente.

O reconhecimento do estatuto profissional dessas posturas não é, todavia, consenso entre os educadores, sendo muito comum a ideia de que ciência é ciência em qualquer parte do mundo, dispensando a necessidade de contextualização do ensino e reforçando a concepção de planejamento como uma dimensão técnica e neutra.

A autoavaliação, compreendida como “[...] processo mental interno pelo qual o sujeito toma consciência dos diferentes momentos e aspectos da sua atividade cognitiva” (HADJI, 2001, p. 103), permite aos professores situar as próprias práticas dentro do contexto de atuação, considerando os referenciais de natureza epistemológica, política, ética e estética (RIOS, 2008) que iluminam a função social da escola e a atuação dos professores.

Na busca de fortalecer este movimento de autorregulação, os processos de formação de professores, quer inicial, quer contínua, devem possibilitar aos profissionais o exercício de olhar para si, verificando tanto os aspectos da profissionalidade já consolidados quanto aqueles que necessitam de mais investimentos para que se desenvolvam. É nesse caminhar que a formação contínua ganha sentido e consegue interferir, de forma real, no desenvolvimento profissional dos professores.

3 AVALIAÇÃO E SABERES DA EXPERIÊNCIA: O QUE DIZEM OS DOCENTES?

Para acessar os saberes da experiência dos professores investigados sobre o tema avaliação, foram estabelecidos dois momentos distintos: o primeiro constou da aplicação de um questionário composto por perguntas abertas; o segundo se realizou a partir da técnica de grupo focal (GUIMARÃES, 2006). Tais instrumentos se constituíram como pontos de referência para as discussões acerca da avaliação da aprendizagem na educação básica.

3.1 Análise dos questionários

O questionário aplicado junto aos professores investigados foi construído a partir de três questões abertas que nortearam as discussões iniciais sobre avaliação. São elas: o que é avaliação? Como avalio? Para que avalio? As respostas dadas pelos professores seguem abaixo analisadas.

3.1.1 O que é avaliação?

Ao serem indagados acerca do que concebem por avaliação, os professores apresentaram respostas que podem ser subdivididas em três blocos distintos: o primeiro se relaciona com a verificação da aprendizagem do conteúdo pelo aluno; o segundo diz respeito à ideia de acompanhamento do desenvolvimento do aluno em uma perspectiva diagnóstica; o terceiro se associa à possibilidade de intervenção e de reorganização do trabalho pedagógico pelo professor. Vejamos:

- a) as concepções relacionadas à verificação da aprendizagem são traduzidas nas seguintes falas: “É uma maneira de sabermos se o aluno está aprendendo ou não” (P1); “É verificar o que foi repassado para os alunos e cobrar o que foi aplicado” (P3);
- b) as concepções que se associam à perspectiva de avaliação como diagnóstico são destacadas nas falas a seguir: “É a visão do nível de conhecimento inserido no educando” (P2); “Olhar o aluno como um todo. Promover o diagnóstico para identificar os conhecimentos trazidos pelo aluno” (P5);
- c) as visões que se vinculam à relação entre avaliação e intervenção e reorganização do trabalho pedagógico pelo professor são expressas nas seguintes falas:

É um processo contínuo em que pretendemos, por meio de instrumentais e observação, acompanhar o desenvolvimento do aluno e de nosso trabalho como professor, em uma visão mais ampla (P4);

É um processo contínuo que permite a análise do trabalho escolar, do conhecimento adquirido, assim como os meios e mecanismos de análise que se constituem como ponto de referência para reorganização do trabalho do professor (P6).

As respostas dadas pelos professores traduzem, em conjunto, três funções diferentes da avaliação da aprendizagem: diagnosticar ou investigar; controlar ou acompanhar; classificar ou valorar (HAYDT, 1988). Tais funções devem ser compreendidas de forma complementar e indissociável, configurando a avaliação como um dos aspectos que confere integralidade ao processo de ensino-aprendizagem e, ainda, como parte essencial da ação docente.

3.1.2 Como avaliar?

Ao indagarmos os professores sobre como avaliam seus alunos, estes apresentaram respostas que articulam comportamentos, habilidades e atitudes apresentados pelos alunos em diferentes instrumentos utilizados para a verificação da aprendizagem em termos cognitivos:

Existem várias maneiras: a participação, o comportamento e a prova escrita mesmo (P1);
Diversas formas: diagnóstica, escrita, oral, interpessoal e social (P2);
Avaliar por meio de provas, comportamentos. Verificar se o discente está fazendo os exercícios dos conteúdos aplicados (P3);
Por meio de instrumentos de acompanhamento, observações, atividades diversificadas (P4);
De forma diversificada e contínua (P5);
É um processo contínuo que considera elementos, como assiduidade, fatores sociais e culturais (P6).

A articulação desses diferentes elementos aponta para a complexidade dos processos formativos, em que conteúdos de natureza conceitual, procedimental e atitudinal se articulam no processo de ensino-aprendizagem com vistas à conquista de capacidades cognitivas, motoras e socioafetivas.

De acordo com Zabala (1998, p. 33), “[...] por trás de qualquer prática educativa sempre há uma resposta a ‘por que ensinamos’ e ‘como se aprende’”. Assim, compreendemos que a fala dos professores sobre a própria prática avaliativa revela muito mais do que a simples aplicação de instrumentos, estendendo-se às formas como interagem com seus alunos no processo de construção do conhecimento. Assim, compreendemos que a preocupação do grupo investigado supera a perspectiva da simples constatação da aprendizagem, apresentando, para além dessa questão, uma preocupação com a organização do próprio trabalho docente, considerando as diferentes formas de intervenção.

3.1.3 Para que avaliar?

Quando questionados sobre as finalidades da avaliação, ou para que avaliar, todos os professores destacaram a relação entre avaliação e intervenção por parte do professor:

Para saber se estamos fazendo um bom trabalho, para saber se o aluno realmente está acompanhando, saber suas dificuldades (P1);
 Para que possamos traçar o perfil do aluno, para ver a sua capacidade e ter um novo olhar sobre ele (P2);
 Avaliar se faz necessário para saber se o aluno está acompanhando os conteúdos transmitidos pelos professores (P3);
 Para acompanhar o processo de desenvolvimento do aluno. Diagnosticando deficiências e promovendo inferências, visando contribuir de forma significativa na formação plena do educando (P4);
 Para saber o nível de aprendizagem dos alunos, para estabelecer metas de melhoria da aprendizagem (P5);
 Para conhecer o aluno e promover a autoavaliação por parte dele, além de traçar perfis/direção (P6).

A tendência expressa pelos professores traduz aspectos de uma mudança conceitual e metodológica da avaliação da aprendizagem ocorrida no final do século XX, que promoveu a superação da perspectiva dos exames em direção a uma perspectiva formativa.

Luckesi (2002) e Hoffmann (2003), assim como outros estudiosos da avaliação da aprendizagem, elencaram elementos que configuravam as práticas avaliativas tradicionais como excludentes e antidemocráticas. Cercadas por demandas de poder que envolviam tanto questões políticas quanto sociais e econômicas, os modelos tradicionais de avaliação acabavam por fortalecer os processos de peneiramento social já existentes. Em vez de promover a aprendizagem, a avaliação tradicional efetivava os processos de exclusão.

De acordo com Hoffmann (2003, p. 21), é necessário que “A avaliação deixe de ser o momento terminal do processo educativo [...] para se transformar na busca incessante de compreensão das dificuldades do educando e na dinamização de novas oportunidades de conhecimento”. Nessa perspectiva, colocam-se como necessárias transformações no processo educativo como um todo, evidenciando a relação entre os atos de avaliar e planejar. A avaliação, nesse sentido, precisa ter caráter de continuidade, ocorrendo em diferentes momentos do processo de ensino-aprendizagem, de modo que o professor tenha condições de acompanhar os avanços e as dificuldades de seus alunos, intervindo sempre que necessário.

Dentro desse contexto, avaliar é muito mais que verificar aprendizagem e atribuir notas. Avaliar é diagnosticar, formar, intervir, dialogar, transformar, mediar e promover.

3.2 Grupo focal

O grupo focal contou com a participação de dez professores e teve como elementos norteadores duas questões: como foram as práticas avaliativas que vocês viveram em seu processo de escolarização? Como são as práticas avaliativas existentes nas escolas hoje?

3.2.1 As práticas avaliativas vividas na Educação Básica

Ao apresentarem relatos referentes às suas vivências avaliativas na condição de alunos, os diálogos tecidos entre os professores convergiram para os

seguintes elementos: redução da avaliação à aferição de notas; exclusão e autoritarismo docente.

No que diz respeito às estratégias e aos instrumentos utilizados para a aferição de notas, os professores destacaram o seguinte:

[...] prova parcial, prova global, feira de ciências e outros (P1);
[...] a única maneira conhecida de avaliação era a somativa e nem assim era denominada (P2);
[...] meus professores avaliavam das seguintes maneiras: avaliação parcial, avaliação bimestral, desempenho, exercícios e participação (P5).

O autoritarismo docente se expressa de diferentes formas:

[...] existia muita cobrança e muita pressão para que fosse atingida a nota máxima. Eu estudava muito, até de madrugada, para conseguir passar de ano (P3);
[...] durante a minha vida escolar, os estudos eram muito tradicionais, onde o professor era o centro do conhecimento, os alunos eram obedientes, não questionavam, nem eram críticos (P10).

A exclusão, por sua vez, foi expressa na seguinte fala: “[...] quantos colegas que estiveram ao meu lado viraram pedreiros, serventes, padeiros e agricultores por terem sido excluídos por meio das avaliações?” (P4).

O conjunto das reflexões apresentadas pelos professores nos diz muito do contexto vivido pelo Brasil até meados da década de 1980 e que se apresenta, ainda hoje, de maneira muito presente em nosso contexto social. Os processos de exclusão se davam por meio da negação do direito à educação – pela democratização do acesso – e à aprendizagem – pela reprovação –, validados por meio das práticas educativas como práticas sociais excludentes (COSTA, 2014).

3.2.2 As práticas avaliativas atuais

Os relatos que abordaram as práticas avaliativas atuais dos professores apresentaram elementos relacionados aos avanços teórico-metodológicos da avaliação, à compreensão da relação desta com a vida dos alunos de modo mais abrangente e, ainda, a críticas à efetividade desse processo no contexto da formação dos alunos.

Os avanços teórico-metodológicos encontram-se expressos nas seguintes falas:

Eu vejo esse processo de avaliação muito importante para uma boa aprendizagem no âmbito escolar e social. Esse processo busca obter resultados positivos do aluno e permite uma boa tomada de decisão (P1);
Nos dias atuais, o processo de avaliação é contínuo, sistematizado, no qual a avaliação se divide em diagnóstica, formativa e somativa, ou seja, o aluno deve ser observado em todo processo (P6);
Hoje o processo de avaliação está mais complexo, e, com o avanço tecnológico, temos acesso a grandes pensadores, a livros e artigos que nos mostram como avaliar os alunos no processo ensino-aprendizagem (P9).

A relação da avaliação com a vida dos alunos e seus projetos de futuro pode ser traduzida na seguinte fala: “[...] hoje há mais possibilidades de os excluídos alcançarem êxito em suas vidas. Seja qual for a avaliação, também serve para dizer o que seremos no futuro” (P4).

As críticas, por sua vez, encontram-se presentes nas reflexões que se seguem:

A princípio, uma ótima teoria, mas na verdade o processo ainda continua como antigamente, só que agora as consequências são drásticas, pois a sociedade mudou e o professor não tem o respeito desejado (P2); Hoje tudo está mudado, tudo hoje está mais suave, menos pressão e pouca cobrança (P3); [...] acho mais justo e honesto avaliação por média, contando todos os esforços dos alunos que têm interesse em estudar; aqueles que não se interessam merecem mais rigor (P5).

Ao analisar as falas dos professores, em conjunto, à luz do contexto político, econômico e social contemporâneo, é possível perceber elementos que, contraditoriamente, conjugam-se, revelando novas formas de exclusão, como a de inclusão excludente, apresentada por Kuenzer (2009, p. 14-15), que corresponde às

[...] estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente capazes de responder e superar as demandas do capitalismo [...].

4 DISPOSIÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, buscamos identificar as concepções de avaliação de um grupo de professores, assim como sua relação com as práticas educativas desenvolvidas no contexto da sala de aula.

O ponto de partida das discussões reside na compreensão de que os saberes da experiência dos professores são elementos fundamentais à reflexão sobre suas práticas e à transformação destas. Nesse sentido, o professor é reconhecido como um profissional que constrói historicamente a sua identidade a partir dos elementos que vivencia em sua trajetória formativa mais ampla.

Os achados da pesquisa revelaram práticas avaliativas distintas teoricamente, mas semelhantes nos processos de exclusão social. Tal exclusão, vale ressaltar, atualiza-se historicamente a partir dos contextos que se desenham. Consideramos que somente a reflexão sobre a própria prática e o diálogo com as teorias existentes têm condições de tornar evidentes as contradições vividas pelos professores em seus contextos de trabalho, possibilitando a superação das desigualdades e a construção de uma educação de caráter emancipatório.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2011.

- COSTA, Elisangela André da Silva. *A educação de jovens e adultos e o direito à educação: concepções e olhares de educadores e gestores escolares a partir das políticas educacionais do município de Horizonte/Ceará*. 2014. 203 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.
- GUIMARÃES, Valter Soares. O grupo focal e o conhecimento sobre identidade profissional dos professores. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. (Org.). *Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos*. São Paulo: Loyola, 2006. p. 149-163.
- HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HAYDT, R. C. C. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo: Ática, 1988.
- HOFFMAN, Jussara. *Avaliação: mito e desafio, uma perspectiva construtivista*. 16. ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 2003.
- KÖNIG, E. H. A defesa de uma cultura avaliativa. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 80-89, jan./jun. 2007.
- KUENZER, A. Z. *Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho*. Curitiba, 2009. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2009/exclusao_includente_acacia_kuenzer.pdf>. Acesso em: 1 mai 2014.
- LIMA, M. S. L. *A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional*. 2001. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. *Eccos Revista Científica*, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 79-88, 2002.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-34.
- RIOS, Terezinha Azeredo. *Ética e competência*. São Paulo: Cortez, 2008.
- ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.