



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**  
**LINHA DE PESQUISA EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL**

**SANDRA MARIA COELHO DE OLIVEIRA**

**AVALIAÇÃO FORMATIVA COMO REGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM:  
DESAFIOS PARA A PRÁXIS NO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA  
ESTADUAL DE FORTALEZA – UMA ANÁLISE FENOMENOLÓGICA**

**FORTALEZA**

**2015**

SANDRA MARIA COELHO DE OLIVEIRA

AVALIAÇÃO FORMATIVA COMO REGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM:  
DESAFIOS PARA A PRÁXIS NO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA  
ESTADUAL DE FORTALEZA – UMA ANÁLISE FENOMENOLÓGICA

Tese submetida à Banca Examinadora de defesa final, do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, como pré-requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação Brasileira.

Orientador: Prof. Dr. Raimundo Hélio Leite.

Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Paula de Medeiros Ribeiro.

FORTALEZA

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca de Ciências Humanas

- 
- O51a Oliveira, Sandra Maria Coêlho de.  
Avaliação formativa como regulação da aprendizagem : desafios para a práxis no ensino médio da rede pública estadual de Fortaleza – uma análise fenomenológica / Sandra Maria Coêlho de Oliveira. – 2015.  
256 f. : il. color., enc. ; 30 cm.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2015.  
Área de Concentração: Avaliação educacional.  
Orientação: Prof. Dr. Raimundo Hélio Leite.  
Coorientação: Profa. Dra. Ana Paula de Medeiros Ribeiro.
1. Avaliação educacional – Fortaleza(CE). 2. Aprendizagem – Avaliação – Fortaleza(CE).  
3. Professores de ensino médio – Formação – Fortaleza(CE). 4. Prática de ensino – Fortaleza(CE).  
I. Título.

---

CDD 373.126098131

SANDRA MARIA COELHO DE OLIVEIRA

AVALIAÇÃO FORMATIVA COMO REGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM:  
DESAFIOS PARA A PRÁXIS NO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA  
ESTADUAL DE FORTALEZA – UMA ANÁLISE FENOMENOLÓGICA

Tese submetida à Banca Examinadora de defesa final, do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, como pré-requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação Brasileira.

Aprovada em: 08 / 04 / 2015.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Raimundo Hélio Leite (Orientador)  
Universidade Federal do Ceará – UFC

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Paula de Medeiros Ribeiro (Coorientadora)  
Universidade Federal do Ceará – UFC

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana Eufrásio Braga Sobral  
Universidade Federal do Ceará – UFC

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Xênia Diógenes Benfatti  
Universidade de Fortaleza – UNIFOR

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Débora Lúcia Lima Leite Mendes  
Universidade Federal do Piauí – UFPI

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom supremo da vida, por cada possibilidade concedida e por estar presente em todos os momentos de minha existência.

À minha mãe, Leide Coelho de Oliveira, que, através de seu exemplo e sabedoria de vida, sempre me ensinou o valor do trabalho e me motivou aos estudos.

Ao meu pai (*in memoriam*), Valdivino Francisco das Chagas, pela passividade e fé presentes em seus atos.

Ao meu marido, Eugenio Eduardo Pimentel, pelo companheirismo e incentivo permanente a sempre alçar novos voos, e ao meu querido e amado filho, João Victor Pimentel, que, com seu amor e carinho constantes, motivou-me a prosseguir, mesmo quando a caminhada se apresentava árdua. Eles colaboraram de perto para esta construção.

Ao meu orientador, professor doutor Raimundo Hélio Leite, exemplo de ética na difícil tarefa de orientar e formar, pela especial orientação e preocupação constante em deixar um legado do seu conhecimento e por me direcionar tão bem para enfrentar este desafio.

À minha coorientadora, professora doutora Ana Paula Medeiros Ribeiro, presença constante na construção desta tese, pelo acompanhamento deste trabalho, pelas sugestões partilhadas, pela paciência e pela compreensão.

À banca examinadora, pelas contribuições com relevantes sugestões, sem as quais este trabalho não seria levado a efeito.

Aos professores e professoras participantes desta pesquisa e a todos aqueles que contribuíram em seu desenvolvimento e também àqueles que conviveram comigo nas diversas experiências significativas vivenciadas no cotidiano escolar, palco de ricas e singulares experiências educativas.

“[...] junto às práticas classificatórias, objetivas, que medem a aprendizagem e o ensino, a professora vai usando conhecimentos adquiridos no fazer, no contato com o outro, por aproximação, saberes que podem ser compartilhados pela experiência [...].”

(Teresa Esteban)

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar os impedimentos e as possibilidades de efetivação da avaliação formativa como regulação da aprendizagem na prática pedagógica dos professores do Ensino Médio de escola pública estadual de Fortaleza, objetivando contribuir para seu uso como elemento de promoção da aprendizagem. A avaliação, mais do que um debate técnico, envolve um debate político sobre suas finalidades educacionais, as quais frequentemente se apresentam distorcidas e equivocadas. O estudo foi de natureza qualitativa, tendo o método fenomenológico-hermenêutico como opção de investigação e de análise de dados, com ênfase na filosofia *heideggeriana*. Consoante Heidegger, a fenomenologia é fazer vir de si mesmo aquilo que se manifesta. Portanto, tal assertiva legitima a necessidade de buscar junto aos professores os elementos essenciais à compreensão de uma prática avaliativa que considere suas subjetividades, interesses e conhecimentos da realidade. A aplicação desse método na análise das manifestações orais dos sujeitos visa pensar a cotidianidade do ser professor, à medida que seu modo de fazer deve ser desvelado, edificando contribuições qualitativas ao estudo. A pesquisa foi realizada em seis escolas, escolhidas aleatoriamente. Os sujeitos foram 24 docentes do Ensino Médio que atuavam nas quatro áreas do currículo, que atenderam a estes critérios: ser professor efetivo da rede estadual e atuar no magistério há no mínimo três anos. Os instrumentos e técnicas de coleta de dados foram: questionário, entrevista semiestruturada, escuta sensível e observação participante em sala de aula. Os resultados indicaram a coexistência de práticas avaliativas tradicionais e práticas com características da avaliação formativa que ensaiam um novo movimento avaliativo no cotidiano escolar, com maior ênfase na primeira. Os professores, embasados em seus saberes experienciais, criam estratégias próprias, denominadas fenomenologicamente como avaliação autêntica, para avaliar de forma contínua. Entretanto, os diversos obstáculos presentes nesse contexto (ausência de formação em avaliação, más condições estruturais, pressão das avaliações externas) funcionam como impeditivos para a efetivação da avaliação formativa. As transformações pretendidas devem ser qualificadas duplamente – em termos de formação e de condições materiais –, sob pena de limitar-se a um aperfeiçoamento técnico de orientação imediatista, pragmática e descontextualizada. Desse modo, espera-se suscitar reflexões sobre a avaliação exercida pelos professores, visando valorizar a função formativa. O caminho para mudança nas práticas avaliativas requer a

implementação de políticas públicas voltadas à formação docente em avaliação, no plano institucional das secretarias de educação. Destarte, sugerimos articular um sistema estadual de formação continuada para os docentes sobre avaliação através de cursos. No plano da formação inicial, os dados sugerem a necessidade de incluir a avaliação da aprendizagem nos currículos das licenciaturas como disciplina obrigatória. Ademais, as avaliações externas precisam ser melhor compreendidas como exames com funções específicas que as diferenciem da avaliação realizada no cotidiano escolar, devendo-se suscitar discussões sobre o poder exercido no direcionamento curricular e avaliativo das escolas. Deve-se priorizar também maiores investimentos nas estruturas física e pedagógica das escolas. Finalizando, as conclusões deste estudo sinalizam alguns pontos de partida para a efetivação de processos avaliativos cada vez mais voltados a servir à aprendizagem.

**Palavras-chave:** Avaliação formativa. Prática docente. Método fenomenológico-hermenêutico.

## ABSTRACT

This research had as general main to investigate what the impediments and effective possibilities of formative assessment as regulating the process of learning in teaching practice of high school teachers of public school of Fortaleza, in order to contribute to its use as an element of learning promotion. The assessment, more than a technical discussion, involves a political debate about their educational purposes which often present distorted and misleading. The study was qualitative approach, having the phenomenological-hermeneutical method as a research option and data analysis, with emphasis on Heidegger's philosophy. According to Heidegger, phenomenology is to come from yourself what to manifest. So this assertion legitimizes the need to seek with teachers the essential elements to understand an assessment practice which allows their subjectivities, interests and knowledge of reality. The application of this method in the analysis of oral manifestations of the subjects intends to think the daily life of being a teacher, as your way of doing should be taken at unveiling, building qualitative contributions to the study. The research was conducted in six schools randomly selected. The subjects were 24 high school teachers who worked in four different areas of the curriculum and who met these criteria: to be effective teacher of the state system and act in teaching at least three years. The instruments and data collection techniques were questionnaire, the semi-structured interview, sensitive listening and participant observation in the classroom. The results indicated the coexistence of traditional assessment practices and practices with formative assessment features which rehearse a new assessment movement in daily school life, with more emphasis on first. The teachers, based on their experiential knowledge, create their own strategies, called phenomenologically as authentic assessment to evaluate of a continuous way. However, the various obstacles present in this context (the lack of teacher training in assessment, bad structural conditions, the pressure of external evaluations) act as impediment effective elements to formative assessment. The intended changes should be doubly qualified, in terms of training and material conditions, otherwise restricted to a technical improvement of immediate orientation, pragmatic and decontextualized. Thereby, it expects to raise reflections about assessment applied by teachers, in order to value formative function. The way to change in assessment practices requires the adopting public policies come to teacher training on assessment at institutional level of educational departments. Thus, we suggest to joint a public system of teacher training

about assessment through courses. On initial formation level, the data suggest the need to include learning assessment as compulsory subject. Moreover, external assessments need to be more understood as examinations with specific functions which differ from daily school assessment, should raise discussions about power on curriculum and evaluative direction of schools. It also should prioritize more investments on physical and pedagogical structures of schools. Ending, the conclusions of this study indicate some starting points to effective assessment process increasingly back to serve the learning.

**Keywords:** Formative assessment. Teaching practice. Phenomenological-hermeneutical method.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
EC	Emenda Constitucional
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PCA	Professor Coordenador de Área
PNE	Plano Nacional de Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC-CE	Secretaria da Educação do Ceará
SEFOR	Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UCA	Um Computador por Aluno
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UNIFOR	Universidade de Fortaleza

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Aprovação, reprovação e abandono no período 1999-2005.....	71
Gráfico 02 – Representação gráfica do círculo hermenêutico de Heidegger.....	113
Gráfico 03 – Sistema simplificado do emprego da intencionalidade na socialização do conhecimento.....	119
Gráfico 04 – Significado da avaliação da aprendizagem.....	130
Gráfico 05 – Formação em avaliação .....	145
Gráfico 06 – Prática avaliativa .....	165
Gráfico 07 – Dificuldades encontradas no processo avaliativo.....	193
Gráfico 08 – Propostas para a prática avaliativa .....	207

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01 –	Objetivos do curso secundário (1890-1931).....	56
Quadro 02 –	Mudanças promovidas pelas Emendas Constitucionais n.º 14/1996 e n.º 59/2009 .....	66
Quadro 03 –	Políticas e programas direcionados ao Ensino Médio: 2007-2013 .....	69
Quadro 04 –	Instrumentos e técnicas de coleta de dados.....	101
Quadro 05 –	Categorias para análise qualitativa do Atlas.ti.....	121
Quadro 06 –	Distribuição de turmas por escola .....	123
Quadro 07 –	Estrutura física: salas de apoio pedagógico por escola .....	125
Quadro 08 –	Demonstrativo do quantitativo de professores do Ensino Médio pesquisados por área/disciplina.....	128
Quadro 09 –	Demonstrativo do perfil dos professores pesquisados por área .....	128
Quadro 10 –	Demonstrativo de formação contínua dos professores .....	153

## LISTA DE TABELAS

Tabela 01 –	Taxas de rendimento no Ensino Médio: 1999-2005 .....	70
Tabela 02 –	Taxas de reprovação e de abandono no Ensino Médio: 2007-2011 .....	71
Tabela 03 –	Taxas de rendimento do Ensino Médio Brasil, Nordeste, Ceará: 2011-2013 .....	72
Tabela 04 –	Escolas estaduais de Fortaleza por regional.....	97
Tabela 05 –	Regionais, escolas e sujeitos do estudo.....	100

## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	17
2	<b>A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS...</b>	23
3	<b>A AVALIAÇÃO FORMATIVA E A PRÁTICA DOCENTE: CAMINHOS QUE CONVERGEM</b> .....	36
3.1	<b>Obstáculos à avaliação formativa</b> .....	44
4	<b>ENSINO MÉDIO: EM BUSCA DE UMA IDENTIDADE</b> .....	51
4.1	<b>Retrospectiva histórica do Ensino Médio no Brasil</b> .....	53
4.2	<b>O Ensino Médio a partir da Constituição Federal de 1988</b> .....	64
4.3	<b>Políticas e programas direcionados ao Ensino Médio e seus indicadores de desempenho</b> .....	69
4.4	<b>O debate acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 1998 e as perspectivas anunciadas pelas Novas Diretrizes de 2012</b> .....	74
5	<b>METODOLOGIA</b> .....	80
5.1	<b>O método fenomenológico</b> .....	80
5.2	<b>O círculo hermenêutico</b> .....	88
5.3	<b>A formação da subjetividade e da intersubjetividade na análise de dados qualitativos</b> .....	93
5.4	<b>Trabalho de campo e definição dos sujeitos</b> .....	97
5.5	<b>Instrumentos e técnicas de coleta de dados</b> .....	100
5.5.1	<i>Questionário</i> .....	101
5.5.2	<i>Entrevista semiestruturada e escuta sensível</i> .....	102
5.5.3	<i>Observação participante</i> .....	106
5.6	<b>Metodologia de análise dos dados</b> .....	109
6	<b>APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS: CONSTRUINDO A TEIA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM</b> .....	117
6.1	<b>As escolas pesquisadas</b> .....	121
6.2	<b>Os professores</b> .....	125
6.3	<b>Categoria significado da avaliação da aprendizagem: o desvelamento</b>	130
6.3.1	<i>O que é avaliação e suas finalidades</i> .....	131
6.3.2	<i>Consciência do papel da autoavaliação do professor</i> .....	135
6.3.3	<i>Relação entre avaliação e aprendizagem</i> .....	138
6.4	<b>Categoria formação docente em avaliação: um desafio necessário</b> .....	143

6.4.1	<i>Formação inicial em avaliação da aprendizagem</i> .....	145
6.4.2	<i>Formação continuada</i> .....	152
6.4.3	<i>Heranças examinatórias</i> .....	158
7	<b>APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS: OUTROS DESVELAMENTOS NA PERSPECTIVA DA AVALIAÇÃO FORMATIVA</b> .....	164
7.1	<b>Categoria prática avaliativa: o cotidiano em foco</b> .....	165
7.1.1	<i>Respeito crítico às normas de avaliação</i> .....	165
7.1.2	<i>Estratégias e instrumentos de avaliação</i> .....	170
7.1.3	<i>Intersubjetividade na relação professor – aluno</i> .....	173
7.1.4	<i>Saberes docentes experienciais</i> .....	180
7.1.5	<i>Ensaio de avaliação formativa ou contínua</i> .....	185
7.2	<b>Categoria dificuldades encontradas no processo avaliativo: retrato da realidade</b> .....	192
7.2.1	<i>Ausência de formação em avaliação da aprendizagem</i> .....	193
7.2.2	<i>Condições estruturais inadequadas à avaliação formativa</i> .....	195
7.2.3	<i>Subordinação ao ENEM e às demais avaliações de larga escala</i> .....	199
7.3	<b>Categoria propostas para a prática avaliativa: o que propõem os professores</b> .....	206
7.3.1	<i>Institucionalização da avaliação contínua</i> .....	207
7.3.2	<i>Investimento em formação docente</i> .....	211
7.3.3	<i>Melhoria das condições estruturais do trabalho docente</i> .....	215
7.3.4	<i>Reestruturação do currículo no Ensino Médio</i> .....	219
7.3.5	<i>Investimento no Projeto Professor Diretor de Turma</i> .....	222
8	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	227
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	238
	<b>APÊNDICES</b> .....	247
	<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....	248
	<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO SOBRE O PERFIL DOS SUJEITOS</b> .....	250
	<b>APÊNDICE C – ROTEIRO (FLEXÍVEL) DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA</b> .....	252

<b>APÊNDICE D – DIÁRIO DE CAMPO PARA REGISTRO DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE .....</b>	<b>253</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>254</b>
<b>ANEXO A – DECLARAÇÕES DE CORREÇÃO DE PORTUGUÊS E DE NORMALIZAÇÃO.....</b>	<b>255</b>
<b>ANEXO B – DIPLOMA DO REVISOR .....</b>	<b>256</b>

## 1 INTRODUÇÃO

“Pensar é traduzir-se, é fazer-se, isso significa fazer-se presença para o presente do ser.”

(Martin Heidegger)

Assuntos referentes à avaliação, nos últimos anos, vêm desempenhando papel preponderante nas diversas áreas educacionais. Esta temática vem sendo reconhecida por alguns teóricos (DEMO, 2000; VIANNA, 2005) como elemento indispensável para a qualidade da Educação, desdobrando-se em diferentes dimensões avaliativas, que vão desde as diversas iniciativas regionais e internacionais de avaliação de redes de ensino, à avaliação da aprendizagem dos alunos, a qual constitui foco desta tese.

As discussões sobre avaliação da aprendizagem auferem, assim, maior espaço no contexto educacional, tornando-se uma preocupação constante por parte dos estudiosos do tema (HADJI, 2001; PERRENOUD, 1999) comprometidos com a avaliação de caráter formativo.

A avaliação da aprendizagem, numa perspectiva formativa, está a serviço da promoção da aprendizagem do aluno. Isso se dá mediante a ajuda pedagógica mais adequada do professor, a qual contribui para a regulação da atividade do ensino e aprendizagem no sentido da formação, objetivando a melhoria da qualidade educacional que se traduz através do desenvolvimento das potencialidades do aluno durante todo o processo de aprendizagem.

Ainda permeiam nas práticas docentes reducionismos com relação às funções da avaliação, como a presença do caráter classificatório, visto por alguns professores como elemento motivador da aprendizagem do estudante, bem como o fato de ela ainda ser utilizada como elemento disciplinador, originando temor entre os avaliados.

Nosso interesse pela avaliação da aprendizagem originou-se do próprio envolvimento profissional, desenvolvido em escola pública há 18 anos: inicialmente como professora, depois na função de coordenadora pedagógica e, como diretora, acompanhando a realidade do cotidiano escolar e vivenciando muitos dos problemas da Educação Básica.

A inquietação provocada pelos baixos níveis de aprendizagem dos educandos, as altas taxas de reprovação e de evasão escolar, a precarização da vida do educador em razão dos baixos salários, das más condições de trabalho e da falta de oportunidades para uma formação continuada, dentre outros problemas, levaram-nos a desejar compreender alguns dos motivos que influenciam na manutenção dos problemas referentes à avaliação da aprendizagem.

Essa realidade impulsionou a convicção de que precisamos combater os desvios existentes nas práticas avaliativas desenvolvidas nas escolas, onde a pedagogia do exame, com seu caráter classificatório, excludente, elitista e discriminatório, ainda se faz presente no contexto escolar, revelando aspectos que ainda constituem desafios a serem suplantados.

Partindo do pressuposto de que a avaliação da aprendizagem é processual e constitui elemento bastante complexo, cabe situá-la como questionamento central do problema desta pesquisa: Quais os impedimentos e as possibilidades para a efetivação da avaliação formativa na prática docente dos professores do Ensino Médio regular de escola pública estadual?

Outros questionamentos significativos referentes ao problema poderiam abordar sobre: Os impedimentos para a avaliação formativa ocorrem porque ela é pouco conhecida pelos professores, em virtude da ausência de formação inicial e continuada? Ocorrem devido ao peso da tradição e dos hábitos avaliativos tradicionais enraizados? Ocorrem porque o sistema escolar se constitui em um obstáculo, estabelecendo restrições estruturais e materiais? Ocorrem por ela ser resultado de elaborações de pessoas distantes do cotidiano escolar? Qual a intenção dos professores ao avaliar? Quais suas sugestões de melhorias para essa prática?

Nesse contexto educacional, essa temática é muito significativa e merece uma análise mais aprofundada, com o intento de melhor conhecer, compreender e buscar identificar, a partir dos impedimentos, as possibilidades do que é necessário, a fim de contribuir para a promoção da avaliação formativa nas práticas docentes desenvolvidas no Ensino Médio.

Sem pretendermos fornecer respostas completas e definitivas, intencionamos oferecer elementos significativos para indicar perspectivas de pesquisas e trabalhos futuros para melhor compreensão dessa questão. Assim, a pesquisa que realizamos teve como objetivo geral investigar os impedimentos e as possibilidades de efetivação da avaliação formativa como regulação da aprendizagem na prática

pedagógica dos professores do Ensino Médio de escola pública estadual de Fortaleza, com o propósito de contribuir para o seu uso como elemento de promoção da aprendizagem.

Neste estudo, o termo regulação tem sentido de ajuste, ou seja, o professor busca adequar a ajuda pedagógica proporcional às necessidades dos alunos. Por outras palavras, liga-se à busca da harmonia do que porventura estiver se desvirtuando do que é esperado e adequado pedagogicamente no percurso da aprendizagem do educando.

Assim, de modo mais específico, pretendemos compreender hermeneuticamente o sentido que o professor dá à avaliação a partir de sua prática docente, percebendo sua intenção ao avaliar; identificar ações desenvolvidas na prática docente que se aproximam e que se distanciam da avaliação formativa; identificar quais os instrumentos e as estratégias mais presentes na prática avaliativa do educador de Ensino Médio; e apresentar o conjunto de fatores presentes no sistema escolar que se constituem como obstáculos à prática da avaliação formativa.

Inicialmente, tivemos as seguintes suposições:

- a) Uma proposta avaliativa elaborada por técnicos distantes do cotidiano escolar não se ajusta à diversidade de situações nem consegue ser desenvolvida pelos professores conforme o planejado, de acordo com os aspectos legais, administrativos e pedagógicos;
- b) As transformações pretendidas no campo da avaliação do ensino-aprendizagem devem ser qualificadas duplamente, tanto em termos de formação inicial e continuada quanto em termos de condições materiais de trabalho, sob pena de limitar-se a um aperfeiçoamento técnico de orientação imediatista e pragmática.

É apropriado destacar que vários teóricos têm afirmado que a avaliação formativa proporciona ajuda pedagógica mais adequada ao aluno, que se traduz pelo ajuste da ação docente a serviço da aprendizagem do educando. Assim, a avaliação tem como função a promoção da aprendizagem e, conseqüentemente, favorece a melhoria da qualidade educacional (HADJI, 2001; PERRENOUD, 1999).

A condução de uma avaliação formativa na prática docente passa pela ideia de que ela é um elemento que favorece o diálogo teórico-prático entre avaliação e processo de ensino-aprendizagem, o qual deve fazer parte do processo reflexivo. Este tem como sentido a busca das alternativas fundamentais para consolidar uma avaliação que promova a melhoria do ensino-aprendizagem, captando-se as representações,

vivências, concepções, posições e crenças dos professores, tomando-as como ponto de partida e de chegada.

Este estudo, por sua abrangência, poderá contribuir para que a avaliação da aprendizagem venha a ser compreendida pelos professores como ferramenta a serviço da educação de qualidade, entendida como desenvolvimento máximo das potencialidades do aprendiz, auxiliando-o constantemente em sua construção do conhecimento. Essa ideia constitui grande desafio em face de posições dicotomizadas sobre avaliação e processo de ensino-aprendizagem, como momentos distintos e isolados, sem haver a integração de ambos (HOFFMANN, 2001).

Assim, romper com este modelo reprodutivo e construir a cultura da avaliação formativa torna-se tarefa complexa. Portanto, questionar sobre qual o papel que o docente assume nas atividades avaliativas é fundamental, a fim de promover reflexões sobre as práticas avaliativas que favoreçam melhores contribuições no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, as contribuições deste trabalho são de expressiva relevância, por possibilitar uma melhor compreensão do ato avaliativo desenvolvido pelo educador e dos elementos implicados nesse processo. Este estudo traz a possibilidade de os gestores nele se ancorarem para a elaboração de políticas públicas que deem conta dos obstáculos à avaliação formativa, tendo em vista que é relevante ponderar que a avaliação, apesar de não ser o único fator responsável pela injusta exclusão escolar e social, representa o mecanismo pelo qual se efetua essa operação, como adverte Vianna (2000).

Há de se ajuizar que os custos sociais da reprovação, resultantes da avaliação classificatória e excludente, são consideráveis: desemprego, falta de mão de obra qualificada, baixa produtividade, crescente marginalidade, entre outros. Assim como seus custos individuais: insatisfação, dependência, redução das capacidades econômicas e da qualidade de vida, entre outros.

Portanto, são válidas e significativas as contribuições advindas desta pesquisa na compreensão e fundamentação do planejamento para tomada de ação na perspectiva de mudanças das práticas avaliativas desenvolvidas no cotidiano escolar e consequentemente na melhoria da qualidade educacional.

O referencial teórico utilizado neste percurso de estudo utilizou, para tratar acerca da avaliação da aprendizagem, as contribuições de Demo (2004); Depresbiteris (1989); Esteban (2001a, 2001b, 2003); Hadji (2001); Hoffmann (2001); Luckesi (2011);

Perrenoud (1999); Salinas (2004); Vasconcellos (1993); Vianna (2005); entre outros. Com o objetivo de melhor compreender a prática docente reflexiva, utilizamos as colaborações de Contreras (2002); Libâneo (1998); Pimenta e Anastasiou (2010); Tardif (2002); Therrien e Loiola (2003); Veiga (2010); e outros. Para melhor compreensão do Ensino Médio nos apoiamos em Cury (1998); Domingues (2000); Kuenzer (2000); Frigotto e Ciavatta (2004); Mitrulis (2002); Moehlecke (2012); Nelson Piletti e Claudino Piletti (1990); Ramos (2004); Romanelli (1989); e Silva (1969).

Para dar conta do processo metodológico de investigação e análise que utilizou o método fenomenológico-hermenêutico, com ênfase aos contributos da filosofia *heideggeriana*, utilizamos as contribuições de Heidegger (2006) de modo mais significativo, bem como as de Husserl (1990).

O estudo atendeu a uma sequência temática que está organizada em oito capítulos. O primeiro, que é esta introdução, apresenta as intenções e relevância desta pesquisa, explicitando os objetivos da investigação.

O segundo, com o título “A avaliação educacional: concepções e princípios”, trata do percurso histórico que as concepções teóricas da avaliação educacional tiveram, sobretudo, nas últimas décadas. Ressalta, ainda, a relevância dos teóricos clássicos na construção e desenvolvimento de uma teoria de avaliação mais sistematizada.

O terceiro, sob o título “A avaliação formativa e a prática docente: caminhos que convergem”, traz a discussão sobre as questões conceituais da avaliação da aprendizagem, enfocando a defesa da avaliação formativa por vários estudiosos do tema, haja vista sua função predominante de proporcionar ajuda pedagógica mais adequada continuamente, visando à evolução da aprendizagem do educando. Nesse capítulo, são apresentados também os obstáculos à efetivação da avaliação formativa.

O quarto, intitulado “Ensino Médio: em busca de uma identidade”, expõe uma breve retrospectiva histórica do Ensino Médio e aborda sua dificuldade em elaborar e executar uma identidade própria, tendo em vista a dualidade histórica presente em suas funções.

O quinto, designado de “Metodologia”, descreve o método empregado para a investigação, demarcando o caminho metodológico percorrido para a consecução dos objetivos traçados. Apresenta, assim, a fundamentação teórica do método fenomenológico, na perspectiva de Heidegger, além de expor os instrumentos e técnicas

de coleta de dados que foram utilizados (questionário, entrevista semiestruturada, escuta sensível e observação participante).

O sexto e o sétimo, respectivamente, com o título “Apresentação e discussão dos dados: construindo a teia da avaliação da aprendizagem” e “Apresentação e discussão dos dados: outros desvelamentos na perspectiva da avaliação formativa”, apresentam a discussão dos dados coletados a partir dos instrumentos e técnicas já mencionados, seguindo o percurso fenomenológico hermenêutico. Assim, os dados não são apenas apresentados de forma literal, buscamos realizar uma interpretação com base no desvelamento do fenômeno avaliação da aprendizagem na prática docente cotidiana do professor de Ensino Médio em escola pública estadual de Fortaleza. Desse modo, procuramos desvendar suas múltiplas percepções, compreensões e finalidades acerca da avaliação da aprendizagem.

O oitavo capítulo, intitulado “Considerações finais”, expõe os entendimentos revelados ao longo do texto, dando conta dos achados desta pesquisa, e algumas conclusões possíveis, mas não imutáveis do estudo realizado. Por fim seguem a lista de autores e obras da literatura específica sobre os temas abordados nesta pesquisa que foram úteis ao embasamento teórico e contribuíram de modo significativo nos argumentos aqui apresentados.

## 2 A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS

“A essência do ato de avaliar é subsidiar soluções tendo por base um diagnóstico.”

(Cipriano Luckesi)

Este capítulo trata de uma revisão da literatura ao apresentar o percurso histórico que as concepções teóricas da avaliação tiveram, com a intenção de expor os fundamentos teórico-conceituais nessa área. Ressalta a relevância dos teóricos clássicos na construção e desenvolvimento de uma teoria de avaliação mais sistematizada.

É fato que a avaliação tem sofrido transformações conceituais e funcionais ao longo dos contextos em que esteve inserida, tendo, em seu histórico, sofrido influências significativas de vários estudiosos do tema que contribuíram para o seu conhecimento e ampliação.

A reflexão sobre avaliação educacional continua a se apresentar como campo aberto a debates e novas contribuições, pois, segundo Vianna (2000, p. 24), compõe “[...] o objeto do nosso maior interesse – avaliar e tomar decisões fundamentadas”, na medida em que “A avaliação educacional [...] não constitui uma teoria geral, mas um conjunto de abordagens teóricas sistematizadas que oferecem subsídios para julgamentos valorativos”, os quais subsidiarão a tomada de decisões (VIANNA, 2000, p. 18).

Nesse sentido, a avaliação educacional não gera verdades inquestionáveis, não cria princípios gerais, mas formula argumentos plausíveis para análise e explicação do que constitui objeto da reflexão do avaliador.

A avaliação educacional é, portanto, um campo amplo, sendo que a avaliação da aprendizagem se alicerça como uma de suas modalidades, a qual possui diferentes perspectivas. Assim, existem, por conseguinte, distintas concepções de avaliação da aprendizagem. No processo de formação do professor, a definição que se formula ou acredita condiciona os procedimentos avaliativos, que não acontecem num vazio conceitual, como afirma Luckesi (2001), mas são influenciados por diversos elementos presentes nesse contexto.

Segundo Depresbiteris (1989, p. 05), desde os primórdios, as ideias iniciais sobre avaliação da aprendizagem estavam vinculadas à ideia de medir:

O uso da avaliação como medida vem de longa data. Através de Ebel, tem-se o relato de Kuo sobre a presença de exames, já em 2205 a.C. Nessa época, o Grande ‘Shun’, imperador chinês, examinava seus oficiais a cada três anos, com o fim de promovê-los ou demiti-los. O regime competitivo nos exames da China antiga tinha, então, como propósito principal, prover o Estado com homens capacitados.

Ebel (1960 apud DEPRESBITERIS, 1989, p. 05) relata que, “[...] no século XIX, nos Estados Unidos da América, Horace Mann criou um sistema de testagem, sendo um dos pioneiros nessa área”. Houve, então, a proposta de um sistema uniforme de exames com o emprego de uma amostra de estudantes selecionados das escolas públicas de Boston. Seus resultados apresentaram críticas à qualidade educacional e sugeriram a possibilidade da avaliação em larga escala, vislumbrando a alternativa de propor melhorias educacionais.

Percebemos, então, que a ideia de medir a aprendizagem não é nova, uma vez que esteve presente no percurso histórico do ensino, fato que a relaciona aos procedimentos avaliativos. Com efeito,

Uma revisão histórica mais específica, em países como França e Portugal, aponta para o desenvolvimento de uma ciência chamada Docimologia. [...] A Docimologia surgiu como crítica à extrema confiança nos métodos tradicionais utilizados, com fins de seleção, nos exames e nos concursos (DEPRESBITERIS, 1989, p. 06-07).

Na perspectiva da docimologia<sup>1</sup>, a aprendizagem é apresentada apenas numa dimensão, de modo isolado, sendo representada através de uma escala numérica, na qual “A medida é, assim, uma operação de descrição quantitativa da aprendizagem, que não expressa o real aprendido, pois se limita à ilusão de anotar e medir” (ANDRIOLA; LIMA, 2008, p. 151).

Em países como os Estados Unidos,

[...] a Docimologia passou a ter seu lugar de destaque em 1931[...] durante as primeiras décadas do século XX, a maior parte da atividade que pode ser caracterizada como avaliação educacional formal estava associada à aplicação de testes, o que imprimia um caráter instrumental ao processo avaliativo (DEPRESBITERIS, 1989, p. 07).

Nessa dimensão histórica da avaliação identificada como medida, Luckesi (2002) alerta sobre a influência das heranças examinatórias, que provocam a resistência à mudança de ação para práticas genuinamente avaliativas.

---

<sup>1</sup> O termo Docimologia, do grego *dokimé*, significa nota, teste, e foi utilizado por Piéron e Laugier, em 1920, referindo-se à ciência que se detém ao estudo sistemático dos exames e, de modo mais particular, do sistema de atribuição de notas, bem como dos comportamentos tanto dos examinadores quanto dos examinados (DEPRESBITERIS, 1989).

Assim sendo, herdamos e replicamos inconscientemente o modo examinatório de agir na prática escolar. Mesmo tendo mudado o nome, continuamos a agir dessa forma. Dizemos que nossa prática é de avaliação, mas, de fato, praticamos exames. Nossa psique não tem referências para o verdadeiro conceito de avaliação, mas tem para o de exames (LUCKESI, 2002, p. 18).

Desse modo, observamos que elementos oriundos dessa herança examinatória ainda são vigentes na prática avaliativa, que, de acordo com Luckesi (2001), ainda é direcionada com foco para a “pedagogia de exame” do que para uma pedagogia centrada no processo de ensino-aprendizagem.

Um fator fundamental que influenciou no papel da avaliação na sociedade foram as transformações técnico-científicas que tiveram início nos tempos modernos e foram ampliadas a partir do século XX, provocando rápido envelhecimento dos currículos educacionais, que se tornaram obsoletos para a vida moderna.

[...] A avaliação vai ter um papel importante na crítica para a transformação da escola, de seus currículos e de seus programas, o que ocorreu mais visivelmente nos países do Primeiro Mundo [...] e que vem ocorrendo em ritmo retardado nos chamados países emergentes (Brasil, por exemplo) (VIANNA, 2000, p. 23).

Nesse processo de transformações ocorridas nas sociedades, as novas exigências impostas pelos novos contextos têm contribuído de modo marcante para que a avaliação se torne uma constante no processo educacional, abrangendo, além da avaliação do aluno, outros elementos presentes no sistema educacional, tais como: currículos, professores, instituições etc.

Assim, nessa dinâmica em que se constitui a dimensão histórica, a avaliação se expandiu para além da mensuração do rendimento escolar, ou do campo da microavaliação, tendo também sua atuação numa perspectiva mais ampla, relacionada a programas de qualidade, ou seja, direcionada ao campo da macroavaliação.

Consoante Vianna (1989), o desenvolvimento de uma teoria de avaliação mais sistematizada vem se constituindo continuamente, a partir da década de 1940, com a presença de Tyler, e passando por transformações significativas, em função da influência desse e de outros grandes teóricos de destaque na área da avaliação, como: Cronbach, Scriven, Stufflebeam, Stake, dentre outros. Com efeito,

A avaliação educacional, como atividade científica, somente surge na década de 40, com os trabalhos de Ralph W. Tyler, e desenvolveu-se no período de 1960, graças, sobretudo, às contribuições de Lee J. Cronbach, Michael Scriven e Robert E. Stake, entre outros. As várias posições teóricas desses

autores, sobre prioridades em avaliação educacional, concorrem para a formulação de diferentes definições desse campo (VIANNA, 1989, p. 19).

Avaliar, para Tyler (1982 apud DEPRESBITERIS, 1989, p. 08), é “[...] estabelecer uma comparação entre os desempenhos e os objetivos previamente determinados”. Assim, a avaliação, conforme referido autor, consistia em um processo de comparação entre os objetivos pretendidos e os que foram realmente alcançados. Era a análise da congruência entre resultados e objetivos instrucionais propostos. Sua contribuição foi marcante, pois, há mais de meio século, apresentou a necessidade de uma avaliação científica que servisse para aperfeiçoar a qualidade da educação, visto que

O modelo de avaliação de Tyler (1942) parte do princípio que educar consiste em mudar padrões de comportamento e, por conseqüência, o currículo deve especificar habilidades desejáveis expressas em objetivos a serem atingidos no final do processo educativo. Portanto, Tyler preconizava que somente evidências válidas sobre comportamentos desejados – os objetivos educacionais – forneceriam uma avaliação possivelmente apropriada (ANDRIOLA; LIMA, 2008, p. 156).

Essas ideias tiveram amplas repercussões no campo da avaliação, influenciando o pensamento de outros estudiosos do tema, na medida em que o modelo de Tyler mudou o enfoque da avaliação, que se concentrava, inicialmente, nas habilidades dos indivíduos, visto que avaliação e medidas educacionais eram confundidas, com a forte presença dos testes psicométricos. Com Tyler, a avaliação passou a se preocupar com o julgamento do currículo, através do processo de comparação entre os objetivos propostos e os efetivamente alcançados (VIANNA, 2000), conforme esclarece o texto a seguir.

[...] a avaliação objetivaria, em primeiro lugar, verificar, periodicamente, a eficiência de uma instituição como agente promotora da educação. A avaliação, portanto, propicia elementos para uma crítica institucional, uma discussão sobre a sua atuação, um debate sobre os seus próprios fundamentos teóricos, que orientam o processo educativo. A coleta de elementos através da avaliação permitiria, pois, aprimorar o programa instrucional, reformulando-o naquilo em que fosse deficiente ou inoperante, na concepção de Tyler (VIANNA, 1989, p. 29).

Nessa visão, cabe às instituições educacionais a orientação de seus estudantes como um de seus objetivos centrais. E essa ação só se concretiza se, por meio da avaliação, forem coletadas informações sobre seu desempenho e crescimento. Assim, a avaliação com essa finalidade não pode limitar-se a dimensões do indivíduo, mas sim tornar-se abrangente de tal forma a caracterizar os aspectos relevantes do seu

desempenho, com o intento de orientar com precisão tudo aquilo que se refere à sua evolução.

Outro teórico que apresentou contribuição relevante foi Benjamin Bloom (1913-1999), ao defender suas ideias acerca da aprendizagem para o domínio de uma taxonomia de objetivos que visava favorecer um sistema coerente de ensino e avaliação.

Em 1948, Bloom, atendendo a uma solicitação da Associação Norte-Americana de Psicologia (*American Psychological Association*), da qual era membro, colaborou, juntamente com outros integrantes, na tarefa de criar uma taxonomia dos objetivos de processos educacionais que atendessem ao princípio de se utilizar o conceito de classificação como forma de se estruturar e organizar um processo (FERRAZ; BELHOT, 2013).

Bloom pressupõe que o domínio da aprendizagem é teoricamente disponível para todos, se houver possibilidade de encontrar os meios de ajudar cada estudante [...] Para permitir que a informação avaliativa mostre o caminho do estudante no processo ensino-aprendizagem, Bloom e colaboradores criaram, em 1956, uma taxonomia de objetivos educacionais para o domínio de operações intelectuais. Por taxonomia, os autores definem uma classificação de comportamentos do aluno que representam resultados esperados do processo educacional (DEPRESBITERIS, 1989, p. 09-10).

Suas ideias ganham ampla divulgação no meio educacional, ao defender que a definição clara e bem estruturada dos objetivos instrucionais, considerando que a aquisição dos conhecimentos específicos e a escolha adequada de estratégias e instrumentos de avaliação contribuem para uma aprendizagem efetiva e conseqüentemente duradoura.

Bloom (apud FERRAZ; BELHOT, 2013, p. 422) destaca duas dentre as demais vantagens da utilização da taxonomia no meio educacional:

- Oferecer a base para o desenvolvimento de instrumentos de avaliação e utilização de estratégias diferenciadas para facilitar, avaliar e estimular o desempenho dos alunos em diferentes níveis de aquisição de conhecimento; e
- Estimular os educadores a auxiliarem seus discentes, de forma estruturada e consciente, a adquirirem competências específicas a partir da percepção da necessidade de dominar habilidades mais simples (fatos) para, posteriormente, dominar as mais complexas (conceitos).

Nesse sentido, a Taxonomia de Bloom deu colaboração significativa ao processo de planejamento e avaliação educacional, pois serviu como instrumento de classificação dos objetivos da aprendizagem, sendo usada para estruturar e organizar disciplinas e cursos, além de descrever o resultado de aprendizagem.

Como mencionado, a Taxonomia de Bloom propõe a classificação de objetivos de aprendizagem de forma hierárquica, partindo sempre do mais simples em direção ao mais complexo. Defende a ideia de uma educação continuada.

[...] A tônica do autor é a distinção bem marcada entre o processo de ensino-aprendizagem, que tem a intenção de preparar o estudante, e o processo de avaliação final, que tem a intenção de verificar em que extensão o estudante se desenvolveu da maneira esperada. Ambos, professor e aluno, devem ter alguma compreensão de quais são os critérios de rendimento e ambos devem ser capazes de assegurar evidências de progresso em direção a esses critérios, que sempre devem ser absolutos (DEPRESBIERIS, 1989, p. 10).

A intenção das propostas apresentadas na Taxonomia de Bloom deixa clara a demarcação segmentada entre o processo de ensino-aprendizagem e o processo avaliativo como momentos distintos e com funções específicas diferenciadas. Ao primeiro, cabe preparar o aluno; ao segundo, compete o papel de verificação dos resultados alcançados.

Quem também enriqueceu o conceito de avaliação foi Lee Joseph Cronbach (1916-2001) (1963 apud VIANNA, 2000, p. 68), definindo-a como:

[...] um processo que visa à coleta e o uso de informações que permitem decisões sobre um programa educacional. A avaliação, portanto, segundo Cronbach (1963), deve ser entendida como uma atividade diversificada, que exige a tomada de vários tipos de decisões e o uso de grande número de diferentes informações. A avaliação, com vistas ao aprimoramento de currículos, não deve ser confundida, como muitos o fazem, com a construção de instrumentos de medida e a obtenção de escores fidedignos, processos que, eventualmente, podem entrar no contexto da avaliação, mas que não são indispensáveis para que ela possa atingir seus objetivos.

Suas ideias associam o conceito de avaliação à tomada de decisão, servindo para a melhoria dos programas educacionais, visando ao aprimoramento de currículos. O autor não pretendeu apresentar um modelo para a realização da avaliação, mas sua teoria contribuiu com os trabalhos de Stake e Scriven.

Cronbach (1963 apud VIANNA, 2000, p. 68-69) indicou que a avaliação é utilizada com o objetivo de tomar três tipos de decisões, quais sejam:

- 1) determinar se os métodos de ensino e o material instrucional, utilizados no desenvolvimento de um programa, são realmente eficientes;
- 2) identificar as necessidades dos alunos, para possibilitar o planejamento da instrução; julgar o mérito dos estudantes, para fins de seleção e agrupamento; fazer com que os estudantes conheçam seu progresso e suas deficiências; e
- 3) julgar a eficiência do sistema de ensino e dos professores etc.

Seguindo esse objetivo de tomar essas três decisões, a avaliação proporcionaria caminhos que favoreceriam ao aperfeiçoamento do currículo, definiria o desempenho dos alunos que foram submetidos a um determinado programa sistematizado e, por fim, promoveria decisões de cunho administrativo. Assim, tem-se ampliado, através dessa compreensão, o campo do conceito e das funções da avaliação educacional.

Outro estudioso de destaque foi Scriven (1978 apud DEPRESBITERIS, 1989), que asseverava que a avaliação desempenha diferentes papéis, mas que possui um único objetivo, que é determinar o valor ou o mérito do que está sendo avaliado. Ao apresentar os papéis formativo e somativo da avaliação, estava apresentando dois conceitos que iriam influenciar enormemente o futuro e a prática da avaliação.

[...] Scriven estabelece uma distinção marcante entre objetivo e as funções da avaliação. Para o autor, o objetivo da avaliação é julgar o mérito de alguma coisa. As funções da avaliação são de duas ordens: formativa e somativa. A avaliação formativa consiste no fornecimento de informações a serem utilizadas na melhoria de um programa em suas partes ou em seu todo. A avaliação somativa consiste no fornecimento de informações sobre o valor final de um programa instrucional (DEPRESBITERIS, 1989, p. 21).

Assim, o referido teórico, além de associar a avaliação a um julgamento de valor, ainda criou a diferenciação dos papéis em formativo e somativo. Sua contribuição foi bastante valiosa, ao considerar que os dois tipos de avaliação são relevantes às várias decisões que necessitam ser tomadas no desenvolvimento das diferentes fases de um programa.

Suas ideias defendiam que os dois tipos de avaliação eram importantes para aprimorar o desenvolvimento do sistema educacional. Contudo, no percurso de um projeto, a função formativa da avaliação deve ser constante, seguindo o intento de possibilitar aos responsáveis por um programa educacional a realização de modificações necessárias ao seu aprimoramento, por meio do uso das informações coletadas.

Segundo Vianna (2000, p. 92), ao contrário do que propunha Cronbach, “[...] Scriven defendeu e justificou plenamente a necessidade da realização de avaliações comparativas, que trariam um maior aporte de informações, permitindo uma tomada de decisão e o estabelecimento de juízos de valor de uma forma mais segura”.

Com efeito, Scriven relata a importância das duas funções da avaliação (formativa e somativa) e adverte que o avaliador não deve concentrar seu esforço apenas na somativa, visto que, por ser realizada apenas no final de um programa,

apresenta a possibilidade de apenas verificar o fracasso de um projeto. Desse modo, faz-se necessária também a avaliação formativa, a fim de acompanhar o programa e gerar informações que favoreçam as decisões em processo. Sem essa função, o processo de desenvolvimento de um programa poderá ser considerado incompleto ou ineficiente (VIANNA, 2000).

Além dessas contribuições, Scriven apresentou outros temas relevantes à avaliação, dentre eles a questão da avaliação independente de objetivos, a qual tinha como função central reduzir os vieses e acrescentar a objetividade das avaliações, pois o avaliador não teria sua visão do problema limitada ou circunscrita por meio dos objetivos propostos. Essa ideia gerou impacto por representar um posicionamento considerado revolucionário à época, uma vez que a avaliação iria considerar até os efeitos não previstos pelos objetivos. Essa visão o distanciava do modelo tyleriano.

Outro teórico a contribuir foi Stufflebeam (1974 apud DEPRESBITERIS, 1989, p. 23), o qual define a avaliação “como um processo de delinear, obter e fornecer informações úteis ao julgamento das alternativas de decisão”.

Sua premissa central consiste em desenvolver um plano teórico baseado na ideia de que a avaliação visa à tomada de decisão, ou seja, é um processo de identificar e coletar informações úteis que permitem decidir entre várias alternativas. Por outras palavras, “É a avaliação para melhorar e não para provar” (STUFFLEBEAM, 1971 apud VIANNA, 2000, p. 103).

Em seu modelo, destaca três elementos relevantes para sua compreensão:

1. A avaliação é um processo sistemático, contínuo;
2. O processo de avaliação pressupõe três momentos da maior importância:
  - 2.1. Esboçar as questões a serem respondidas;
  - 2.2. Obter informações que sejam relevantes para responder às questões propostas;
  - 2.3. Proporcionar aos responsáveis pela tomada de decisões todas as informações necessárias;
3. A avaliação serve para a tomada de decisões (STUFFLEBEAM, 1971 apud VIANNA, 2000, p. 103).

O autor defendia que existem diferentes tipos de decisão e, conseqüentemente, de avaliação (contexto, insumo, processo, produto). Para cada tipo de decisão, corresponde um dos quatro tipos de avaliação. Nesse sentido, a avaliação se apresenta como uma atividade complexa que pode ser utilizada nos diversos momentos em que se desenvolve o processo educacional.

Também merece destaque, por sua colaboração, Stake (1983 apud VIANNA, 2000), que apresenta a avaliação responsiva, que tem por objetivo responder aos questionamentos básicos de um programa educacional e refletir sobre as experiências das pessoas envolvidas com o programa, objeto da avaliação.

O referido teórico afirma que uma avaliação é responsiva se sua orientação está voltada mais para as atividades do programa e menos para os objetivos, se ela corresponde à necessidade de informações propostas por diferentes públicos e se diferentes perspectivas de valor são apresentadas no relatório sobre o sucesso ou o fracasso do programa. São importantes as fontes independentes e confiáveis de avaliação, a fim de que se possa ter uma compreensão e percepção do desenvolvimento de um programa e do seu êxito. Traz também contribuições ao tratar da avaliação quantitativa e qualitativa.

É evidente que as ideias desses grandes teóricos da área da avaliação influenciaram a evolução de sua história. Assim, tiveram forte influência no pensamento dos autores brasileiros até a década de 1980 e início de 1990, quando surgem visões mais progressistas em avaliação, dentre elas a de avaliação emancipatória, assim denominada por Saul (1988); de avaliação mediadora, caracterizada por Hoffmann (1996); de avaliação enquanto processo e diferenciação entre avaliação e medida, designada por Luckesi (2001); e as importantes contribuições de Vianna (1989) com a intenção de desenvolver uma cultura de avaliação.

Assim, as propostas contemporâneas trazem em seu âmago as diversas contribuições teóricas construídas por esses célebres estudiosos. Desse modo, na atualidade, a evolução teórica impulsiona a compreensão de que é necessário continuar progredindo na prática avaliativa, visto que quantificar dados é importante, mas não devemos nos limitar à sua constatação, sendo realmente crucial que a avaliação seja um estímulo na busca de conhecimentos que levem à solução dos problemas educacionais, ou seja, à avaliação direcionada para a tomada de decisão bem fundamentada, promovendo a melhoria da qualidade da educação.

Nesse sentido, percebemos que, no que diz respeito à avaliação da aprendizagem, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96) também traz mudanças em seu artigo 24, inciso V, contendo tanto evoluções quanto impropriedades que merecem ser consideradas:

Art. 24, 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;
- b) Possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) Possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) Aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) Obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos (BRASIL, 1996).

Para Demo (1997, p. 40), ao lado do intento de tornar flexível a organização do sistema de ensino em função do aluno, a avaliação apresenta no texto legal alguns avanços significativos:

São levantadas cinco circunstâncias relevantes do rendimento escolar, começando pela idéia de ‘avaliação contínua e cumulativa’ do desempenho do aluno. Indica-se que a avaliação deve ser tomada como processo intrínseco do fenômeno da aprendizagem, e não como intervenção externa e mais ou menos intempestiva. Daí a prevalência dos critérios qualitativos sobre os quantitativos, com alusão explícita a resultados ao longo do período, que seriam mais decisivos do que ‘eventuais provas finais’. Essa alínea contém visão muito acertada de avaliação.

Outro avanço considerado pelo referido autor é a preocupação de a lei tratar de modo adequado os educandos que apresentam diferentes ritmos de aprendizagem, instilando, assim, “saudável repúdio ao formalismo legal” (DEMO, 1997), não atrapalhando o aluno que aprende em um ritmo mais acelerado, mas incluindo a possibilidade de estratégias que possibilitem acelerar o aprendizado do estudante que apresentou dificuldades no decurso da aprendizagem.

Entretanto, no dispositivo legal ora reproduzido, entretanto, ainda de acordo com Demo (1997, p. 41), a proposta contém uma impropriedade gritante, ao preferir iniciativas paralelas para a recuperação do discente com baixo rendimento escolar, porque,

[...] primeiro, obscurece e mesmo desfaz a postura correta lançada na primeira alínea (avaliação como processo contínuo e cumulativo), e, segundo, porque recuperação não pode ser algo paralelo, mas da própria lógica e democracia do sistema educacional. A avaliação tem seu sentido pedagógico em permitir tomar as iniciativas possíveis e imagináveis para garantir o direito de estudar e aprender. O docente precisa avaliar o aluno todo dia, seja para ter em mão de modo permanente um diagnóstico correto, seja para, tomando por base esse diagnóstico, elaborar uma estratégia de combate ao fracasso escolar. Isso implica um complexo de iniciativas que deve ser visto como intrínseco ao processo de aprendizagem. Nada poderia ser paralelo.

Nessa direção, trata-se, pois, de considerar que o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem do aluno já faz parte do processo de avaliação havido por contínuo e cumulativo, tornando-se incoerente a concepção da recuperação paralela, dado que toda dificuldade apresentada pelo educando, no decorrer de sua aprendizagem, deve ser sistematicamente trabalhada como elemento intrínseco ao processo de avaliação.

Sendo a avaliação, pois, considerada como intrínseca ao fenômeno da aprendizagem, entende-se que outra impropriedade relevante é o fato de a atual LDB prender-se ainda à terminologia verificação do rendimento escolar para se referir à avaliação (mesma nomenclatura usada na Lei 5.692/71), por contradizer a concepção sinalizada na primeira alínea, defensora da ideia da avaliação como contínua e cumulativa, pois, segundo Luckesi (2001), os conceitos avaliação e verificação não possuem o mesmo significado, diferindo entre si em sua essência, porquanto:

O termo verificar provém etimologicamente do latim – *verum facere* – e significa ‘fazer verdadeiro’. Contudo, o conceito verificação emerge das determinações da conduta de, intencionalmente buscar ‘ver se algo é isso mesmo...’, ‘investigar a verdade de alguma coisa...’ O processo de verificar configura-se pela observação, obtenção, análise e síntese dos dados ou informações que delimitam o objeto ou ato com o qual se está trabalhando. A verificação encerra-se no momento em que o objeto ou ato de investigação chega a ser configurado (LUCKESI, 2001, p. 92, grifo do autor).

Nesse sentido, o ato de verificar encerra-se ao se constatar ou obter a informação que se busca, configurando-se de forma estática. Diverge, portanto, constitutivamente da dinâmica da ação avaliativa, que está para além da obtenção do dado que se procura, servindo como mecanismo subsidiário para conduzir a ação. A avaliação sugere que, a partir do diagnóstico realizado, as informações obtidas sirvam de elementos indicativos para que, além da análise, influenciem na tomada de decisão sobre o objeto analisado, definindo-se o que fazer com ele, que ação realizar com base nos dados constatados.

O termo avaliar possui, pois, significado mais complexo e amplo, de acordo com a explicação de Luckesi (2001, p. 92-93, grifo do autor):

O termo avaliar também tem sua origem no latim, provindo da composição *avalere*, que quer dizer ‘dar valor a...’. Porém, o conceito ‘avaliação’ é formulado a partir das determinações da conduta de ‘atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação...’, que, por si, implica um posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto, ato ou curso de ação avaliado.

Ao manter na lei a expressão verificação do rendimento escolar, a atual LDB deixa expressa nas entrelinhas a ausência do avanço que se constata na grande maioria das escolas brasileiras, que continuam a operar com a verificação em detrimento da avaliação da aprendizagem.

Na perspectiva de Luckesi (2001), as escolas operam com a verificação, e não com a avaliação da aprendizagem, haja vista os resultados da aprendizagem terem a função de determinar a classificação do educando, definida em sua aprovação ou reprovação, encerrando-se na obtenção desse dado, sem a decorrência de ações que priorizem a superação das dificuldades apresentadas pelos aprendizes, sem o desenvolvimento de consequências mais significativas para a melhoria qualitativa do processo de ensino-aprendizagem, objetivo esse almejado pela avaliação contínua e cumulativa.

Com o passar do tempo, os estudiosos em avaliação estabeleceram diferenças entre avaliar e medir. POPHAM (1983), por exemplo, diz que o processo avaliativo inclui a medida, mas nela não se esgota. A medida diz o quanto o aluno possui de determinada habilidade; a avaliação informa sobre o valor dessa habilidade. A medida descreve os fenômenos com dados quantitativos; a avaliação descreve os fenômenos e os interpreta, utilizando-se também de dados qualitativos (DEPRESBITERIS, 2013, p. 162).

Vale, ainda, mencionarmos, contudo, o fato de que as características da verificação, baseada em exames escolares, são opostas às da avaliação (LUCKESI, 2001), tendo em vista que a verificação opera com as seguintes características: baseia-se no desempenho final (não importa o processo, mas o resultado); é pontual (na medida em que o que vale é o resultado do momento); é classificatória (classifica o aluno em aprovado ou reprovado); e é seletiva e excludente (exclui grande parte dos educandos). Já a avaliação, por seu turno, possui as quatro características descritas a seguir: opera com desempenhos provisórios (no intento de subsidiar o processo de busca de melhores resultados); não é pontual (interessa o que acontece durante o processo de ensino-aprendizagem); é diagnóstica (permitindo a tomada de decisão para a contínua melhoria do processo); e é inclusiva (visando incluir o discente, sem descartá-lo).

Para Hoffmann (2001), a inquietação maior por parte dos professores e gestores, no que diz respeito à avaliação, é com relação ao caráter de acompanhamento contínuo exposto no texto da atual LDB, tendo em vista esse princípio não ser compreendido ou seguido na prática pedagógica pela maioria dos docentes, apesar de teoricamente não constituírem termos tão recentes, visto que:

[...] A nomenclatura 'avaliação formativa' deriva da teoria de Michael Scriven, introduzida, no Brasil, já nos anos 70, e trazia o significado de acompanhamento do processo avaliativo através de etapas parciais, que iriam formando o conjunto dos dados a serem analisados. Também a 'recuperação preventiva', nomenclatura derivada da teoria de Stufflebeam, nos anos 70, significava a retomada parcial e gradativa das dificuldades dos alunos ao longo do processo de aprendizagem, prevenindo as dificuldades mais sérias e, complementada por uma recuperação final, terapêutica, das dificuldades que ainda permanecessem. Para além desses teóricos, ao longo das últimas décadas, houve uma significativa evolução da teoria em avaliação, também no Brasil, com uma gradativa crítica ao seu caráter tecnicista, de mensuração e classificação, buscando-se, principalmente, alertar sobre o seu intrínseco significado ativo, ou seja, de tomada de decisão (HOFFMANN, 2001, p. 34).

É relevante destacar que, em uma proposta de acompanhamento contínuo da avaliação, fica clara a necessidade de os professores realizarem o acompanhamento do processo de construção do conhecimento por parte dos alunos. Nessa dimensão, avaliação, ensino e aprendizagem estão vinculados no cotidiano do trabalho escolar, superando dicotomias de que há momento específico para ensinar e momento específico para avaliar, visto que ambos devem integrar o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido no espaço escolar.

Nesse sentido, a avaliação servirá como elemento subsidiário tanto para o educando, favorecendo sua tomada de consciência sobre suas conquistas e dificuldades, quanto para o docente, promovendo a reflexão contínua de sua prática pedagógica, contribuindo, assim, com a construção de um planejamento pedagógico que atenda às reais necessidades discentes (VASCONCELLOS, 2000).

Muitos são os teóricos que desenvolvem estudos nessa perspectiva, contribuindo de modo significativo para o sentido da avaliação como elemento constitutivo do processo de ensino-aprendizagem, servindo para a evolução das práticas pedagógicas, a fim de promover a aprendizagem discente e conseqüentemente a melhoria da qualidade educacional. Acredita-se, pois, que o acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos, respaldado por um diagnóstico constante das dificuldades e avanços apresentados por eles, tende a viabilizar o replanejamento dos professores e orientá-los na tomada de ação, visando ao desenvolvimento estudantil.

A avaliação como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, visando à melhoria da aprendizagem, é, portanto, uma bandeira defendida por vários estudiosos do tema, apesar de utilizarem nomenclaturas diferenciadas, tais como: avaliação formativa (HADJI, 2001; PERRENOUD, 1999); avaliação mediadora (HOFFMANN, 1996); avaliação como ato amoroso (LUCKESI, 2001); avaliação dialógica (ROMÃO, 1998); e avaliação contínua (VASCONCELLOS, 2000).

### 3 A AVALIAÇÃO FORMATIVA E A PRÁTICA DOCENTE: CAMINHOS QUE CONVERGEM

“A avaliação nunca é um todo acabado, mas uma das múltiplas possibilidades para explicar um fenômeno, analisar suas causas, estabelecer prováveis conseqüências e sugerir elementos para uma discussão posterior, acompanhada da tomada de decisões, que considerem as condições que geraram os fenômenos analisados criticamente.”

(Heraldo Vianna)

A avaliação formativa é defendida por vários autores (HADJI, 2001; PERRENOUD, 1999; VIANNA, 2000), uma vez que há um consenso entre eles de que sua função é proporcionar ajuda pedagógica mais adequada a cada momento da aprendizagem, visando à evolução do educando.

Hadji (2001), ao defender a avaliação formativa como uma prática pedagógica a serviço da aprendizagem, garante que ela está situada no centro da ação de formação, com o intuito de articular as informações coletadas e a ação mediadora, visando melhorar o desempenho do aprendiz por meio da atuação conjunta dos dois agentes principais do ensino-aprendizagem – o professor e o aluno. A avaliação, na perspectiva formativa, tem como função precípua

[...] contribuir para uma boa regulação da atividade de ensino (ou formação, no sentido amplo). Trata-se de levantar informações úteis à regulação do processo ensino/aprendizagem. E vê-se bem que é aquilo a serviço do que é colocada que permitirá julgar a ‘formatividade’ de uma avaliação (HADJI, 2001, p. 19).

Ainda consoante Hadji (2001, p. 20), três características são próprias da avaliação formativa, a primeira das quais é o fato de que “[...] inscreve-se em um projeto educativo específico, o de favorecer o desenvolvimento daquele que aprende, deixando de lado qualquer outra preocupação”. A segunda é a importância de servir como instrumento de acompanhamento, pois

[...] informa os dois principais atores do processo. O professor, que será informado dos efeitos reais de seu trabalho pedagógico, poderá regular sua ação a partir disso. O aluno, que não somente saberá onde anda, mas poderá tomar consciência das dificuldades que encontra e tornar-se-á capaz, na melhor das hipóteses, de reconhecer e corrigir ele próprio seus erros (HADJI, 2001, p. 20).

A terceira característica é a regulação, que deve estar voltada tanto para o professor quanto para o aluno, servindo de função “corretiva”, possibilitando a ambos alterar, quando necessário, suas ações a fim de obterem êxito no ensino e na aprendizagem.

A operacionalização dessa avaliação se concretiza em três etapas que caracterizam a sequência formativa, por meio da coleta da informação, do diagnóstico individualizado e do ajuste da ação.

[...] A coleta de informações, referente aos progressos realizados e às dificuldades de aprendizagem encontradas pelo aluno, acrescenta-se uma interpretação dessas informações, com vistas a operar um diagnóstico das eventuais dificuldades, tudo isso levando a uma adaptação das atividades ensino/aprendizagem (HADJI, 2001, p. 20).

Para operacionalizar, no entanto, essa avaliação formativa, Hadji (2001, p. 11) anota que esta condição é necessária: “compreender para agir”. Só assim haverá maiores condições de concretizar o intento de se utilizar a ação avaliativa como guia, com a intenção de informar e otimizar a aprendizagem em andamento, considerando os dois principais agentes do processo: professor e aluno.

Mc Donald (2003), ao valorizar a importância da utilização desse tipo de avaliação na aprendizagem, lamenta o seu pouco uso, bem como o da diagnóstica, no espaço escolar contemporâneo, e destaca o objetivo precípua da formativa, demarcando a noção de que “[...] a avaliação formativa, no sentido que estamos usando aqui, não tem como seu objetivo dar nota ou conceito ao aluno, mas descobrir e identificar dificuldades ou erros dentro do andamento do próprio processo da aprendizagem” (2003, p. 33).

Para Vianna (2005), é lamentável a falta de utilização da avaliação formativa nas escolas, a qual pode contribuir, de forma relevante, tanto para a identificação das dificuldades que os estudantes encontram na aprendizagem, quanto no planejamento de ações saneadoras dos obstáculos ocorridos no decorrer do processo.

Uma avaliação formativa, ou seja, uma avaliação continuada do processo de aquisição de conhecimentos, seria desejável para que as crianças/estudantes, em seus vários níveis, pudessem ter o seu desempenho escolar orientado para realização de objetivos claros e sequenciados; no entanto, essa avaliação, possível aspiração de alguns, é ignorada pela grande massa de educadores. Os procedimentos avaliativos em sala de aula, quando existem, nem sempre levam à identificação das dificuldades que as crianças/estudantes encontram para

aprender e não estabelecem um sistema de reação imediata aos possíveis problemas ligados ao ensino-aprendizagem (VIANNA, 2005, p. 82).

Para o autor, os erros cometidos pelos alunos não são analisados e discutidos em sala de aula, o que os priva da chance de reformular suas experiências e de adquirir novas aprendizagens. Tampouco é elaborado um planejamento contínuo de ações imediatas que favoreçam a superação das dificuldades apresentadas pelos educandos.

Vianna (2005) defende ainda a noção de que a avaliação formativa é um elemento decisivo para a aprendizagem e que, se fosse devidamente estruturada no contexto educacional, teria impacto significativo, servindo de instrumento relevante na busca de soluções para o problema da qualidade da Educação. Mesmo considerando outros fatores que influenciam nas causas do fracasso escolar, é necessário analisar a influência da avaliação nessa problemática.

Nesse sentido, assinala que, ao serem catalogados os possíveis fatores que interferem no fracasso escolar, além das causas sociais, econômicas e até familiares, não é possível omitir as causas vinculadas às práticas avaliativas. Estudos (HOFFMANN, 2001; LUCKESI, 2001) já têm demonstrado o quanto elas influenciam para o insucesso escolar, visto que não é diagnosticado inicialmente o nível de aprendizagem do educando, identificando as dificuldades a serem superadas para a aquisição de novas aprendizagens, o que possivelmente conduzirá à desmotivação e ao fracasso.

Perrenoud (1999, p. 144) também se posiciona a favor da avaliação formativa, considerando a necessidade de mudar as ações cotidianas numa perspectiva “[...] de uma evolução das práticas no sentido de uma avaliação formativa, de uma avaliação que ajude o aluno a aprender e o professor a ensinar”.

Para o autor mencionado (1999, p. 78), esse tipo de avaliação “[...] regula o ajuste do currículo real ao nível e ao ritmo de trabalho da turma”. A partir daí, pode-se asseverar que uma das funções dessa avaliação é a de ajuste pedagógico, no qual o docente vai adequando progressivamente a ajuda pedagógica proporcionalmente às características e necessidades dos alunos. Desse modo, à medida que a ação educativa se desenvolve, o estudante evolui, evidenciando-se suas necessidades e, conseqüentemente, o tipo de ajuda pedagógica que deve ser efetivada.

De acordo com os diversos autores supracitados, a intenção da avaliação formativa está voltada para o diagnóstico e, por conseguinte, para a tomada de decisão, a qual se vale do planejamento de ações pedagógicas específicas. Entretanto, nas

práticas desenvolvidas no cotidiano escolar, não se verificam ações que comprovem a existência real da avaliação formativa em sua plenitude.

Na maioria das vezes, o ato de avaliar assume, de modo mais amplo, a função da classificação. Esta não auxilia o crescimento do educando, sendo estática e excludente. No entanto, se a função da avaliação passar a ser também de diagnóstico, ela possibilitaria a tomada de decisão sobre o objeto avaliado e, conseqüentemente, promoveria sua evolução, ou seja, a avaliação passaria a assumir suas funções constitutivas de ser dinâmica e inclusiva.

Com a função classificatória, a avaliação constitui-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento; com a função diagnóstica, ao contrário, ela constitui-se num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia, do crescimento para a competência etc. Como diagnóstica, ela será um momento dialético de 'senso' do estágio em que se está e de sua distância em relação à perspectiva que está colocada como ponto a ser atingido à frente. A função classificatória subtrai da prática da avaliação aquilo que lhe é constitutivo: a obrigatoriedade da tomada de decisão quanto à ação, quando ela está avaliando uma ação (LUCKESI, 2001, p. 35).

Nessa dimensão, ao assumir a função diagnóstica, a avaliação se torna instrumento dialético do avanço, isto é, serve de instrumento de identificação dos caminhos já percorridos pelo educando e de fonte norteadora dos novos rumos a serem buscados.

Como dito anteriormente, a função precípua da avaliação é estar a serviço da aprendizagem. Desse modo, não pode ser pontual, mas sim contínua, pois à avaliação interessa o que ocorre em toda a aprendizagem do discente (antes, durante e depois), à medida que o compreende como um ser em desenvolvimento, em elaboração permanente.

A avaliação deve ser contínua para que possa cumprir sua função de auxílio ao processo ensino-aprendizagem, ou seja, a avaliação que importa é aquela que é feita no processo, quando o professor pode estar acompanhando a construção do conhecimento pelo educando; avaliar na hora que precisa ser avaliado, para ajudar o aluno a construir o seu conhecimento, verificando os vários estágios de desenvolvimento dos alunos e não julgando-os apenas em determinados momentos (VASCONCELLOS, 1993, p. 57).

É relevante o posicionamento desse autor e sua abordagem sobre o acompanhamento da aprendizagem do aprendiz por parte do educador e dele próprio, uma vez que se considera que a avaliação deve centrar-se no parâmetro de crescimento, de desenvolvimento e de feitura de um saber que se renova a cada passo e que deve ser acompanhado e viabilizado pelo professor, objetivando a promoção do aluno. Assim sendo, os sujeitos da ação educativa trilharão juntos um conhecimento mais elaborado,

que se adéque realmente às suas realidades, de seres críticos que pensam e que podem formar e transformar o contexto no qual se encontram.

Romão (1998), como o faz Mc Donald (2003), valoriza a função diagnóstica, sendo que o primeiro indica como conveniente utilizar tanto a avaliação diagnóstica permanente, no decorrer da aprendizagem, quanto aquela caracterizada pela terminalidade parcial. Em outras palavras, Romão (1998) defende a avaliação ao final de uma unidade didática, não seguindo o princípio da terminalidade como simples constatação de resultados prontos e acabados, mas no sentido de verificar o nível alcançado pelos alunos. O objetivo dessa prática é diagnosticar se é possível seguir ou se é necessário complementar com um pré-requisito.

A rigidez dos momentos dos registros avaliativos impostos pela burocratização dos sistemas escolares, desrespeitando e desconhecendo as conveniências didático-pedagógicas, é prejudicial, mas

[...] tudo isso é feito em nome da discutidíssima 'média final', calculada com base nos dados dos registros periódicos realizados em intervalos cuja uniformidade responde aos interesses da burocracia, mas desconhece os ritmos do processo de ensino-aprendizagem (ROMÃO, 1998, p. 82).

Há autores que destacam o papel da avaliação como elemento subsidiário na tomada de decisão. Assim, serve ao intento de aperfeiçoar a ação docente mediante a adequação dos procedimentos pedagógicos, com o fito de ampliar as possibilidades de aprendizagem do educando por meio de orientações que os ajudem a alcançar os objetivos educacionais propostos.

Destacamos que à avaliação da aprendizagem lhe cabe a função de delimitar as aquisições e os modos de raciocínio de cada aprendiz, de maneira que o professor possa auxiliá-lo a progredir e, assim, alcançar ou aproximar-se, o máximo possível, dos objetivos curriculares propostos *a priori*. Nesse âmbito, a avaliação torna-se uma atividade necessária e imprescindível, pois é uma estratégia pedagógica de luta contra o fracasso escolar e, por conseguinte, das desigualdades sociais (ANDRIOLA, 2004, p. 54).

Vianna (2005), por sua vez, compreende que uma das prioridades da avaliação é gerar informações sobre o estudante avaliado, ou seja, sua função é situá-lo sobre o seu próprio desempenho em relação a si mesmo, sem a necessidade de compará-lo com os demais membros do grupo. Apoiar a ideia de que não faz sentido situar o educando em um contexto comparativo em relação à turma, pois isso pouco diz a respeito de seu rendimento, tampouco informa onde exatamente ele deve buscar melhorar.

Outra prioridade estabelecida por Vianna (2005, p. 87) que merece destaque é a importância do “sentido eminentemente construtivo” que a avaliação da aprendizagem deve assumir. Isso quer dizer que ela auxilia o aluno, mediante o processo interativo entre ele e o professor, a evoluir na formulação de novas aprendizagens, evitando a criação de rótulos para os aprendizes, bem como a reprodução de dicotomias do tipo aprovado/reprovado, pois

[...] Essas dicotomias, apesar de intrinsecamente falsas, têm imensas repercussões sociais e desfiguram a verdadeira função da avaliação na escola: ajudar a criança/estudante por intermédio de um processo interativo aluno/professor ao longo do período de ensino/aprendizagem (VIANNA, 2005, p. 87).

Nesse sentido, é imprescindível que o docente perceba a importância da dimensão que assume sua ação no ensino-aprendizagem. Ele não deve ignorar os conhecimentos que o educando já possui – mas buscar auxiliá-lo a desenvolver-se ao máximo –, tampouco pode limitar-se a comparações do aluno em relação ao grupo, haja vista essas comparações não resultarem na ampliação das possibilidades de aprendizagem do discente.

Considerando-se, assim, o espaço escolar como um local privilegiado para a realização da práxis pedagógica, é essencial redimensionar a avaliação, encarando-a, segundo Hadji (2001, p. 09), “[...] como uma prática pedagógica a serviço da aprendizagem [...]”, isto é,

[...] avaliar os alunos para fazer com que evoluam melhor (rumo ao êxito), esta é a idéia central do que designamos pela expressão ‘aprendizagem assistida por avaliação’. Uma avaliação capaz de compreender tanto a situação do aluno quanto de ‘medir’ seu desempenho, capaz de fornecer-lhe indicações esclarecedoras, mais do que oprimi-lo com recriminações; capaz de preparar a operacionalização das ferramentas de êxito, mais do que resignar a ser apenas um termômetro (até mesmo um instrumento) do fracasso, não seria o mais belo auxiliar, e o primeiro meio, de uma pedagogia enfim eficaz?

Ao exercer esse papel de regulação das aprendizagens, a avaliação estará de fato a serviço da promoção do aluno, sendo capaz de efetivar sua orientação. Isto lhe dá a possibilidade de ele próprio analisar suas dificuldades e assumir seu desenvolvimento, buscando procedimentos que lhe possibilitem evoluir, bem como implicará ao professor maior flexibilidade em suas atitudes, compreendendo o princípio de que a prática de avaliar exerce função auxiliar do exercício de aprender.

[...] O importante, qualquer que seja a opção de terminologia, é não se furtar ao estudo de um aspecto fundamental das práticas: a distância entre o que se

quer fazer e o que se faz realmente! Uma abordagem descritiva das práticas de avaliação deve levar em conta as intenções e as representações do professor, procurar delimitar o modelo de regulação que ele utiliza mais ou menos conscientemente e depois tentar determinar as regulações efetivas (PERRENOUD, 1999, p. 80).

Ao analisar as funções que a avaliação pode assumir na visão desses autores, percebemos que há entre eles três convicções dominantes que apregoam a perspectiva de avaliação formativa, quais sejam:

- a avaliação é processual, devendo estar a serviço da promoção da aprendizagem do educando;
- a avaliação é necessária para a melhoria do processo de ensino/aprendizagem; e
- o educando é compreendido como sujeito construtor do seu conhecimento, sendo a aprendizagem considerada como dinâmica, em permanente transformação (sendo sua fundamentação acerca da aprendizagem proveniente das abordagens multidimensionais<sup>2</sup>).

A partir dessas convicções dominantes defendidas por vários autores, há o reconhecimento da necessidade de ressignificar e redimensionar as práticas avaliativas efetivadas em sala de aula e evoluir na compreensão em busca da prática da avaliação formativa como princípio educativo da aprendizagem.

Não se pode negar que os contributos teóricos que os especialistas trouxeram para o campo da avaliação da aprendizagem são significativos, sobretudo nas últimas décadas, devido ao conjunto de inovações nesses aspectos teóricos. Entretanto, é necessário investimento no esforço de aproximação entre os avanços teóricos e as práticas avaliativas, a fim de superar ações restritivas e tradicionais. As ideias advindas dessa superação contribuem para o que o descompasso entre evolução teórica e prática avaliativa seja suplantado, favorecendo a realização da prática refletida, na qual o saber docente é considerado, como aponta Pimenta (2002, p. 24):

---

<sup>2</sup> As abordagens unidimensionais ou clássicas polarizam apenas um agente desencadeador do conhecimento, privilegiando ora o sujeito (inatismo), ora o objeto (empirismo). As explicações dadas pelas abordagens multidimensionais, contrariamente às clássicas, defendem o pressuposto de que o sujeito elabora o conhecimento na interação com o mundo material e social que o cercam, considerando a influência das diversas variáveis na formação do conhecimento humano. Há, então, uma ruptura na ideia de polarização do conhecimento, pois, do ponto de vista multidimensional, existe uma relação de interação estabelecida entre o sujeito e o ambiente no qual vive. Nessa linha, tanto fatores internos do desenvolvimento, como fatores externos, próprios do meio, são importantes na formulação do conhecimento, onde os agentes sujeito e objeto se determinam, estabelecendo entre si uma relação interativa (VENTURA, 2002).

[...] o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.

A referida autora evidencia a necessidade da articulação entre as teorias e as práticas cotidianas no movimento de realização da prática docente reflexiva, considerando a importância tanto das teorias como das experiências advindas das práticas concretas contextualizadas.

Na mesma direção, Libâneo (1998) ressalta o valor expressivo da apropriação e produção de teorias como marco balizador para a evolução das práticas de ensino, bem como dos seus resultados.

Pimenta (2002, p. 20) afirma ainda que

[...] conhecimento na ação é o conhecimento tácito, implícito, interiorizado, que está na ação e que, portanto, não a precede. É mobilizado pelos profissionais no seu dia-a-dia, configurando um hábito. No entanto, esse conhecimento não é suficiente. Frente a situações novas que extrapolam a rotina, os profissionais criam, constroem novas soluções, novos caminhos, o que se dá por um processo de reflexão na ação. A partir daí, constroem um repertório de experiências que mobilizam em situações similares (repetição), configurando um conhecimento prático. Estes, por sua vez, não dão conta de novas situações, que colocam problemas que superam o repertório criado, exigindo uma busca, uma análise, uma contextualização, possíveis explicações, uma compreensão de suas origens, uma problematização, um diálogo com outras perspectivas, uma apropriação de teorias sobre o problema, uma investigação, enfim.

O potencial transformador das práticas advém, assim, do conhecimento tácito que é enfatizado pela autora como um dos elementos mobilizadores para a construção de novas práticas que não ocorrem de modo isolado, por não darem conta das novas situações que vão surgindo no cotidiano educacional, mas necessitam estabelecer o diálogo com as teorias, a fim de investigar e superar os problemas que vão se apresentando no cotidiano.

Pimenta (1997, p. 22) afirma que “[...] o professor, pesquisando e refletindo sobre sua ação docente, constrói saberes que lhe permitam aprimorar o seu fazer docente”. Nesse sentido, há a valorização da prática, mas da prática reflexiva, que visa possibilitar respostas às situações novas geradas no cotidiano escolar. Não é, simplesmente, a ênfase ao “praticismo”<sup>3</sup> como elemento suficiente para a construção e evolução do saber docente e

---

<sup>3</sup> Praticismo é usado para se referir que bastaria a prática para a construção do saber docente, gerador de um possível individualismo, pois resultaria como fruto de uma reflexão em torno da própria prática, sem considerar as contribuições teóricas, e levaria a uma certa banalização da reflexão, “[...] se se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática [...]

superação dos problemas. Portanto, o que se valoriza é a experiência juntamente com a reflexão da experiência de modo contínuo.

Contreras (2002, p. 105) enfatiza que “[...] é necessário resgatar a base reflexiva da atuação profissional, com o objetivo de entender a forma em que realmente se abordam as situações problemáticas da prática”. O referido autor aborda a docência na perspectiva de uma prática reflexiva, criticando a rigidez da concepção positivista com a aplicação de regras determinadas para atingir os resultados predefinidos.

[...] deixar de fora de toda consideração aqueles aspectos da prática que têm a ver com o imprevisto, a incerteza, os dilemas e as situações de conflito. Ou seja, com todas aquelas situações das quais as regras técnicas e os cálculos não são capazes de dar conta e para as quais se requerem outras capacidades humanas que têm de ser entendidas e não desprezadas (CONTRERAS, 2002, p. 105).

Essa reflexão, na ação profissional do educador, constitui-se como algo necessário, visto que as técnicas não dão conta de todos os desafios postos na ação docente. Assim, essas configurações sobre o professor reflexivo e sua articulação com as práticas avaliativas formativas, numa perspectiva de diálogo, podem dar pistas para avançar no debate sobre como efetivar, na prática docente dos professores de escola pública, a avaliação formativa como regulação da aprendizagem, o que caracteriza o objetivo geral desta pesquisa.

Com esse desígnio, intentamos contribuir para a superação do descompasso que há entre os avanços delineados no campo teórico e as práticas avaliativas limitadoras e tradicionais.

### **3.1 Obstáculos à avaliação formativa**

Como mencionado anteriormente, a avaliação formativa é defendida por vários autores como uma forma auxiliar na criação de intervenções capazes de otimizar as aprendizagens dos educandos. Entretanto, a efetivação desse tipo de avaliação constitui desafio a ser enfrentado no contexto escolar, em virtude dos obstáculos que se impõem à sua concretização.

Perrenoud (1999) alerta, porém, sobre o fato de que, para avançar no sentido de uma avaliação mais formativa, é essencial superar o individualismo dos professores e

---

com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens e dos contextos que a geraram [...]” (PIMENTA, 2002, p. 22).

coletivamente modificar a cultura da organização escolar. Esse percurso implica a crença sobre as possibilidades de aprendizagem do aluno, tornando, assim, os procedimentos avaliativos menos seletivos e excludentes, pois a avaliação está no centro do sistema didático e do sistema de ensino, sendo este apenas um dos obstáculos a serem superados, o qual se junta a outros.

Perrenoud (1999, p. 81) ressalta ainda que, “[...] De certo modo, poder-se-ia dizer que o principal instrumento de toda avaliação formativa é, e continuará sendo, o professor comprometido em uma interação com o aluno”. Nessa mesma dimensão, Hadji (2001, p. 20) reconhece a relevância da ação docente no ato avaliativo formativo, assegurando que “[...] é a intenção dominante do avaliador que torna a avaliação formativa”.

Percebe-se, então, a ênfase dessa convicção, quando se tem a clareza de que a intenção desse tipo de avaliação é se tornar útil em situação pedagógica. O intento primordial é de contribuir para a evolução das aprendizagens, através da compreensão das dificuldades que se constituem em obstáculos no aprender, e, a partir daí, criar estratégias de intervenção para a sua efetivação, e isso só é possível por meio da compreensão e intervenção do professor.

Dessa forma, é importante destacar que “[...] a tarefa central do professor é cuidar que o aluno aprenda religiosamente” (DEMO, 2004, p. 11), pois nisso consiste a essência do trabalho docente. Nesse sentido, é imprescindível reconhecer que, sendo o educador o maior responsável pelo planejamento e pela concretização dos ajustes pedagógicos que implicam o estabelecimento de uma avaliação formativa, é mister que ele seja considerado como um dos elementos centrais para a efetivação dessa prática, que depende diretamente de sua compreensão e ação. É, portanto, crucial levar em conta as intenções, representações, concepções e crenças do docente no tocante à avaliação.

Esse conjunto de fatores indica a necessidade de se considerar a importância que assume nesse processo a ação do professor reflexivo, capaz de tomar decisões concretas frente aos problemas e desafios da prática avaliativa, refletindo e repensando sobre sua prática. Entretanto, como adverte Giroux (apud PIMENTA, 2002, p. 25), é necessário atentar para o fato de que “[...] a mera reflexão sobre o trabalho docente de sala de aula é insuficiente para uma compreensão teórica dos elementos que condicionam a prática profissional”.

Assim, não é intenção considerar que só o ato de reflexão do professor basta para reduzir ou resolver os problemas no contexto escolar, pois essa seria uma visão

reducionista e limitante, por ignorar o contexto institucional e social em que se dá a ação educativa e o valor das teorias nessa dinâmica.

Centrar a solução dos problemas em práticas docentes individuais não é aconselhável, visto que a reflexão precisa ser um processo coletivo, como defende Pimenta (2002, p. 25), ao afirmar que “[...] a superação desses limites se dará a partir de teoria(s), que permita(m) aos professores entenderem as restrições impostas pela prática institucional e histórico-social ao ensino, de modo que se identifique o potencial transformador das práticas”.

Dessa maneira, a autora alerta sobre a necessidade de se considerar tanto o papel das teorias, como o da influência da realidade institucional e social sobre os pensamentos e as práticas dos professores.

Nessa mesma direção, Gimeno (apud PIMENTA, 2002, p. 26) destaca a necessidade de se considerar inseparável a articulação entre teoria e prática no plano da subjetividade do sujeito, visto que

[...] sempre há um diálogo do conhecimento pessoal com a ação. Esse conhecimento não é formado apenas na experiência concreta do sujeito em particular, podendo ser nutrido pela ‘cultura objetiva’ (as teorias da educação, no caso), possibilitando ao professor criar seus ‘esquemas’ que mobiliza em suas situações concretas, configurando seu acervo de experiência ‘teórico-prático’ em constante processo de re-elaboração.

Vale ressaltar que, nesse movimento de influência simultânea, é considerada a articulação enriquecedora entre teoria e prática como elemento que favorece a ressignificação mútua tanto de uma como de outra.

Pimenta (2002, p. 26) assevera que a função da teoria é “[...] oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os”.

Por conseguinte, quando se pensa em obstáculos à avaliação formativa, é evidente que a formação do professor e as condições de sua prática são questões que não podem deixar de ser mencionadas, necessitando, portanto, de análise e crítica constantes, pois é nessas condições materiais e de formação que o ensino e as práticas avaliativas são produzidos.

Todavia, para Perrenoud (1999, p. 82), existem também outros obstáculos a considerar, tais como:

1. Encerrar-se em uma lógica do conhecimento em detrimento de uma lógica da aprendizagem;
2. Ater-se a uma imagem demasiadamente vaga dos mecanismos de aprendizagem;
3. Deixar inacabadas muitas regulações, porém bem-iniciadas;
4. Dar prioridade à regulação da tarefa em oposição à aprendizagem.

No primeiro obstáculo relacionado, o referido autor destaca o fato de que, em situações cotidianas do trabalho realizado pelo professor, a ênfase recai mais predominantemente sobre os conteúdos do que sobre as aprendizagens específicas que aquela tarefa supostamente oferece. Nesse momento, perde-se a oportunidade da regulação da aprendizagem, que deve ser feita principalmente nos momentos em que o aluno está com uma dificuldade concreta, uma vez que “[...] o currículo formal enfatiza mais os conteúdos a ensinar, as noções a estudar e a trabalhar do que os conhecimentos propriamente ditos” (PERRENOUD, 1999, p. 82).

Assim, as investidas dos professores, em situações cotidianas vivenciadas em sala de aula, incidem, de maneira mais centralizada, sobre os conteúdos a serem ensinados, que constam nos planos didáticos, do que propriamente sobre as aprendizagens e a construção dos saberes pelos alunos. Dessa forma, as intervenções não garantem a regulação das aprendizagens.

O segundo obstáculo encontrado é referente à abstração da noção de aprendizagem por parte dos docentes e a dificuldade em observar concretamente como se dão os mecanismos da aprendizagem desenvolvidos por parte do aprendiz, ou seja,

[...] Para a maioria dos professores, a mente do aluno permanece uma caixa preta, na medida em que o que aí se passa não é diretamente observável. É difícil reconstruir todos seus processos de raciocínio, de compreensão, de memorização, de aprendizagem a partir daquilo que diz ou faz o aluno, porque nem todo funcionamento se traduz em condutas observáveis [...] (PERRENOUD, 1999, p. 83).

Nesse sentido, Andriola (1999, p. 93) reafirma que a aprendizagem não é diretamente observável, tendo em vista que “[...] a aprendizagem é um construto latente que não pode ser observado diretamente. A opção do avaliador é a observação de comportamentos (coleta de informações) que, teoricamente, são reflexos da aprendizagem”.

Convém salientarmos que, além dessa limitação referente à impossibilidade de observar diretamente o momento e as formas de como se processa a aprendizagem, ainda há a fragilidade teórica dos professores, que os prejudica na compreensão desse fenômeno, visto que

[...] Mesmo quando a formação dos professores familiarizou-se com as principais noções de psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, seus conhecimentos teóricos são muito abstratos para que possam ajudá-los a compreender exatamente o que se passa em uma determinada aprendizagem [...] Essa impotência para se representar e sobretudo para compreender os mecanismos finos da aprendizagem não impede toda regulação, mas a condena a permanecer bastante global, tanto em nível de diagnóstico quanto da intervenção (PERRENOUD, 1999, p. 83).

O terceiro obstáculo enfatizado por Perrenoud (1999) decorre da impossibilidade de o docente completar as regulações por ele iniciadas, ou seja, finalizá-las. Isso ocorre em virtude das inúmeras demandas existentes na dinâmica da sala de aula, ocasionando uma dispersão contínua e resultando na interrupção das intervenções do educador, que, juntamente com a fragmentação do tempo, produz efeitos consideráveis e não promissores sobre a regulação das aprendizagens.

[...] Conseqüência: inúmeras intervenções reguladoras não têm efeito, porque permanecem inacabadas ou muito ‘descosturadas’. Uma boa parte delas começa a auxiliar o aluno a aprender melhor, depois, no momento em que deveria aprofundar, reconstruir, voltar atrás, tomar ‘caminhos alternativos’ (Guignard, 1982), o professor é requerido em outras urgências. Do ponto de vista da regulação das aprendizagens, pode-se considerar a experiência de muitos alunos como uma seqüência de ocasiões fracassadas, de momentos propícios que não foram identificados ou não suficientemente explorados para que houvesse um verdadeiro progresso (PERRENOUD, 1999, p. 84-85).

Essa fragmentação ou descontinuidade das intervenções iniciadas pelos professores, e não concluídas, acaba por prejudicar significativamente os resultados almejados das regulações das aprendizagens em uma avaliação de caráter formativo. O confronto com essas interrupções tem desviado o foco da avaliação, mediante a dispersão contínua causada pelas inúmeras demandas de ordens diversas existentes em sala de aula que o professor tem que dar conta.

O quarto obstáculo resulta da prioridade exacerbada à regulação da tarefa, em detrimento da aprendizagem, mesmo que involuntariamente. No dia a dia da sala de aula, a maior cobrança ao aluno é no sentido de que ele finalize a atividade, cumprindo, assim, o ofício de estudante, o que resulta na ênfase da atividade em oposição à aprendizagem. “A regulação é permanente em sala de aula, mas se atém primeiramente às atividades e à progressão nas tarefas e não às aprendizagens subjacentes. O que não é a mesma coisa!” (PERRENOUD, 1999, p. 85).

No sentido de reconhecer a existência de obstáculos à efetivação de uma avaliação formativa, Hadji (2001) pressupõe que não há um padrão científico ou um modelo de ação a ser rigorosamente seguido. O autor esclarece que isso acontece em

virtude de não decorrer nem de uma tentativa de descrever e explicar as práticas, tampouco de ele resultar em regras técnicas aplicáveis diretamente.

[...] a avaliação formativa não é nem um modelo científico, nem um modelo de ação diretamente operatório. Não é mais do que uma utopia promissora, capaz de orientar o trabalho dos professores no sentido de uma prática avaliativa colocada, tanto quanto possível, a serviço das aprendizagens. Mas essa utopia é legítima na medida em que visa correlacionar atividade avaliativa e atividade pedagógica; essa legitimidade só vale, em função disso, no espaço das atividades com vocação educativa. Essa dimensão utópica possibilita compreender a impossibilidade de apresentar e de realizar o que corresponderia a um modelo acabado de avaliação formativa (PERRENOUD, 1999, p. 25).

Assim, o autor reforça a ideia de que se trata de um modelo regulador, preocupado em indicar o objetivo da avaliação, e não em descrever o caminho a ser seguido. Trata-se, então, como expressa Hadji (2001), de uma utopia promissora, pois sua existência concreta não pode ser assegurada em plenitude, mas pode contribuir para uma progressão das práticas. A saída é compreender melhor o que é avaliação, qual sua função, para buscar, destarte, desenvolvê-la de maneira mais segura e coerente, afastando representações inadequadas e redimensionando suas práticas avaliativas a serviço das aprendizagens.

É delicado descrever uma prática em relação à sua distância de um processo avaliativo “ideal”, contudo, é fundamental pensar sobre esse aspecto, a fim de se buscar trilhar novos caminhos, novas práticas, como adverte Perrenoud (1999).

O educador que pretende se comprometer a trilhar e percorrer novos caminhos para a prática avaliativa deve fundamentar-se em posicionamentos pedagógicos claros, definindo, assim, sua ação pedagógica, pois não é possível uma ação de neutralidade. Nesse percurso, a reflexão no exercício da docência traz contribuições significativas, como enfatiza Pimenta (2002, p. 43): “[...] o professor pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que na investigação reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria. E, portanto, como pesquisador de sua própria prática”.

É importante, então, que as intenções e as representações do professor sejam levadas em consideração, como ponto de partida, que sejam possibilitadas a ele oportunidades de constantes indagações das práticas avaliativas de aprendizagens desenvolvidas, para que, assim, possa buscar articulação entre teoria e prática. Desse modo, pode vislumbrar a possibilidade de criticar sua própria atuação, de identificar os

momentos favoráveis para superar os obstáculos que impedem os avanços e, a partir daí, traçar nova tomada de ação, o que implica nova busca teórico-metodológica.

Libâneo (2002, p. 54), ao afirmar que “o cerne da reflexividade está na relação entre o pensar e o fazer, entre o conhecer e o agir”, destaca que

[...] a potencialidade reflexiva, nesse sentido, é considerada intrínseca ao ser humano. É a capacidade de pensarmos sobre nossos atos, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção. Supõe a necessidade de utilizar o conhecimento para mudar a realidade, mas também para mudar nossas intenções e o próprio processo de conhecer (2002, p. 62).

Os docentes não podem, assim, ser considerados como meros executores e cumpridores da burocracia, implementando na prática decisões técnicas institucionais produzidas fora da escola e a eles impostas.

Freire (1976, p. 135), ao defender o processo de ação – reflexão – ação, trabalha na perspectiva da consciência política e propõe uma análise crítica da realidade, asseverando que

[...] a reflexão só é legítima quando nos remete sempre [...] ao concreto, cujos fatos buscam esclarecer, tornando assim possível nossa ação mais eficiente sobre eles. Iluminando uma ação exercida ou exercendo-se, a reflexão verdadeira clarifica, ao mesmo tempo, a futura ação na qual se testa e que, por sua vez, se deve dar a uma nova reflexão.

Cumprir reconhecer que essa dinâmica do movimento de ação – reflexão – ação apresenta a proposta de reflexividade de Paulo Freire, cuja intenção é abrir e expandir as possibilidades à análise crítica do professor em torno da realidade na qual atua, trazendo contribuições relevantes.

Nessa esteira, o entendimento da reflexividade não se trata de uma técnica a ser implementada, mas está voltado para a capacidade e a competência reflexiva no desenvolvimento do exercício profissional do professor, compreendendo a complexidade das práticas docentes no desenvolvimento profissional situado em um dado contexto, abrindo, assim, espaço para uma autoanálise sobre suas ações.

Não se pretende caminhar na direção de que a prática docente deve ser o único vetor para a formulação de novas teorias, baseadas exclusivamente nas formulações dela elaboradas. Porém, compreende-se que não é coerente situá-la à margem do contexto real, onde são concretizadas as práticas docentes, pois é necessário examiná-las à luz da teoria, confrontando-as, buscando integrá-las e alterando-as num processo consciente e crítico de aproximação entre teoria e prática.

#### 4 ENSINO MÉDIO: EM BUSCA DE UMA IDENTIDADE

“O diálogo é uma espécie de postura necessária em que os seres humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem.”

(Paulo Freire)

Abordar o Ensino Médio neste trabalho decorreu de sua temática central tratar da avaliação da aprendizagem nesse nível de ensino. Assim, temos como objetivo neste capítulo expor sua breve retrospectiva histórica, bem como abordar sobre sua dificuldade em elaborar e executar uma identidade própria, tendo em vista a dualidade histórica presente em suas funções, a fim de contribuir com a reflexão a respeito dos desafios presentes nesse nível de ensino.

O Ensino Médio vem, ao longo da história, passando por um processo de mudanças impulsionado, dentre outros fatores, pelas conveniências do sistema político e econômico em usar a educação como ferramenta de auxílio para a modernização do país. Essas mudanças vão gerando a necessidade de expansão da matrícula nesse nível de ensino e conseqüentemente a elaboração de normas e dispositivos legais que estabeleçam as diretrizes para a sua organização, funcionamento e expansão.

O Ensino Médio traz em si, historicamente, essa complexidade para a definição de sua identidade, pois

O Ensino Médio no Brasil tem-se constituído ao longo da história da educação brasileira como o nível de mais difícil enfrentamento, em termos de sua concepção, estrutura e formas de organização, em decorrência de sua própria natureza de mediação entre a educação fundamental e a formação profissional *stricto sensu*. Como resultado, continua sem identidade [...] (KUENZER, 2001, p. 09).

Assim, as causas para a construção de sua identidade passam por diversos fatores, dentre eles os provenientes de conflitos remotos da educação, como a questão central situada entre o ensino geral *versus* o ensino profissionalizante, bem como de seu financiamento e de sua universalização, enquanto etapa final da Educação Básica.

O sistema educacional brasileiro solicita do Ensino Médio uma significação sobre sua destinação social, apesar da dificuldade para essa definição, visto que

[...] cumpre registrar que o Ensino Fundamental tem um *status* definido para o conjunto dos seus alunos [...] Não resulta dúvida do caráter formativo do Ensino Fundamental.

Também o Ensino Superior possui uma função reconhecida para seus estudantes: a de propiciar a qualificação prévia à habilitação profissional [...]

E o Ensino Médio? Expressando um momento em que se cruzariam idade, competência, mercado de trabalho e proximidade da maioridade civil, ele expõe um nó das relações sociais no Brasil, manifestando seu caráter dual e elitista, através mesmo das funções que lhe são historicamente atribuídas: a função formativa, a propedêutica e a profissionalizante (CURY, 1998, p. 74-75).

Nesse sentido, o referido autor expõe a dificuldade de visualizar outras formas de definir o Ensino Médio que não seja por meio destas três funções (formativa, propedêutica e profissionalizante), embora “[...] se possa atribuir papéis hegemônicos a uma delas, segundo circunstâncias” (CURY, 1998, p. 75).

É necessário considerar ainda que, com as mudanças provenientes da globalização, nas quais o conhecimento é considerado um dos critérios de organização social, a educação se torna um dos principais alvos das políticas sociais.

Dessa posição assumida pela educação, resulta a fragilidade na identidade do Ensino Médio, o qual se apresenta nesse movimento de oscilação encadeado entre situações diversas que nem sempre estão em sintonia, quais sejam: aprovação no vestibular, continuidade nos estudos, profissionalização e desenvolvimento da cidadania.

Essa situação provoca uma dualidade nas funções da escola, uma vez que ela tem que

[...] preparar para a continuidade de estudos e ao mesmo tempo para o mundo do trabalho, que lhe confere ambigüidade, uma vez que esta não é uma questão apenas pedagógica, mas política, determinada pelas mudanças nas bases materiais de produção, a partir do que se define a cada época, uma relação peculiar entre trabalho e educação (KUENZER, 2001, p. 09-10).

As escolas que ofertam o Ensino Médio enfrentam, portanto, esse grande desafio, que transcende o espaço educacional, buscando visualizar alternativas de como conciliar os diversos objetivos, de modo simultâneo, decorrentes da tríplice função de preparar para o prosseguimento de estudos, para o mercado de trabalho e para o desenvolvimento pessoal, atendendo às diferentes situações no tempo e espaço histórico, social e econômico.

#### 4.1 Retrospectiva histórica do Ensino Médio no Brasil

A educação brasileira, sobretudo o ensino denominado secundário, recebeu grande influência dos modelos europeus, principalmente os da Inglaterra, França e Alemanha. Em virtude do processo de colonização, as instituições criadas no Brasil apresentavam características peculiares ao modelo clássico humanista (OLIVEIRA, 2007).

De acordo com Silva (1969, p. 20), a expressão “ensino secundário” representa o mesmo que segundo grau, pós-primário ou Ensino Médio, tendo sido primeiramente empregada na França, sendo que o sentido do ensino secundário como tipo de ensino, consoante o estudioso, refere-se a uma “finalidade de formação educativa das minorias sociais, das elites, das individualidades condutoras” (1969, p. 20).

É fato que as primeiras escolas brasileiras (primárias e secundárias) foram constituídas pelos jesuítas, sendo que a educação escolarizada era extremamente seletiva e restritiva, pois era claramente destinada a um grupo limitado de pessoas pertencentes à classe dominante, como nos adverte Romanelli (1989, p. 33):

As condições objetivas que, portanto, favoreceram essa ação educativa foram, de um lado, a organização social e, de outro, o conteúdo cultural que foi transportado para a Colônia, através da formação mesma dos padres da Companhia de Jesus. A primeira condição consistia na predominância de uma minoria de donos de terra e senhores de engenho sobre uma massa de agregados e escravos. Apenas àqueles cabia o direito à educação e, mesmo assim, em número restrito, porquanto deveriam estar excluídos dessa minoria as mulheres e os filhos primogênitos, aos quais se reservava a direção futura dos negócios paternos. Destarte, a escola era freqüentada somente pelos filhos homens que não os primogênitos. Estes recebiam apenas, além de uma rudimentar educação escolar, a preparação para assumir a direção do clã, da família e dos negócios, no futuro.

Assim, o ensino ministrado pelos jesuítas era destinado a oferecer cultura geral básica, sem a intenção de preparar para o trabalho. Era, portanto, totalmente alheio à realidade da vida da Colônia, tendo em vista que

As atividades de produção não exigiam preparo, quer do ponto de vista de sua administração, quer do ponto de vista da mão-de-obra. O ensino, assim, foi conservado à margem, sem utilidade prática visível para uma economia fundada na agricultura rudimentar e no trabalho escravo (ROMANELLI, 1989, p. 34).

Os objetivos da ação educadora dos padres jesuítas eram difundir o catolicismo aqui no Brasil, catequizando os índios, construindo e desenvolvendo escolas católicas. Entretanto, só os homens da classe dominante tinham acesso à educação

média, haja vista que a população indígena e a branca só tinham acesso à educação elementar. Mas é importante ressaltar que “A obra de catequese, que, em princípio, constituía o objetivo principal da presença da Companhia de Jesus no Brasil, acabou gradativamente cedendo lugar, em importância, à educação da elite” (ROMANELLI, 1989, p. 35).

Percebemos, pois, o caráter excludente do Ensino Médio já em suas origens, dado que, à época denominado ensino secundário, só tinha acesso a ele, como já mencionado, as pessoas livres e de posses, do sexo masculino.

Nesse sentido, Silva (1969, p. 32) ressalta que, “[...] de fato, o ensino secundário era um ensino de classe, um ensino aristocrático e aristocratizante com acentuadas inutilidades ornamentais”. Assim, de acordo com o referido autor, uma das funções do ensino secundário era selecionar e formar as elites, futuros líderes da sociedade.

Apesar das polêmicas geradas a respeito da ação educacional dos jesuítas no Brasil, há um consenso de que, com a expulsão deles em 1759 e com a ascensão do Marquês de Pombal, o qual se pautava em uma linha de pensamento atrelada ao enciclopedismo, diversas foram as dificuldades decorrentes para o sistema educacional do Brasil.

Na compreensão de Romanelli (1989, p. 36),

[...] Da expulsão até as primeiras providências para a substituição dos educadores e do sistema jesuítico, transcorreu um lapso de 13 anos. Com a expulsão, desmantelou-se toda uma estrutura administrativa de ensino. A uniformidade da ação pedagógica, a perfeita transição de um nível escolar para outro, a graduação, foram substituídas pela diversificação das disciplinas isoladas. Leigos começaram a ser introduzidos no ensino e o Estado assumiu, pela primeira vez, os encargos da educação.

Com a presença do príncipe regente, Dom João, por um período de 12 anos, mudanças foram realizadas nas instituições educacionais, sendo a de maior destaque a criação na Colônia dos primeiros cursos superiores não teológicos, com o objetivo de

[...] proporcionar educação para uma elite aristocrática e nobre de que se compunha a Corte. A preocupação exclusiva com a criação de Ensino Superior e o abandono total em que ficaram os demais níveis de ensino demonstram claramente esse objetivo, com o que se acentuou uma tradição – que vinha da Colônia – a tradição da educação aristocrática (ROMANELLI, 1989, p. 38-39).

Essa preocupação central com o Ensino Superior influenciou a organização e a composição do currículo do ensino secundário, diante desse novo contexto. Nessa direção, o ensino secundário, ultrapassando o ensino literário, foi direcionado a preparar os candidatos que pleiteavam o Ensino Superior. Assim, assumiu o caráter propedêutico, somado ao seu conteúdo humanístico, em contraposição ao ensino profissionalizante.

O colégio Pedro II inaugura no Brasil um ensino gradual e orgânico, enfatizando o que se poderia chamar de ensino científico. Sem oferecer ensino elementar e enfatizando a função propedêutica, para os exames preparatórios de futuros bacharéis e médicos, pouco se podia esperar em termos de acesso mais amplo (CURY, 1998, p. 76).

A função propedêutica foi determinante no ensino secundário, e o colégio Pedro II serviu de referência para os demais colégios de ensino secundário, em virtude da necessidade sentida pelas províncias por esse nível de ensino, a fim de ocupar os quadros oriundos da burocracia oficial, bem como de preparar a demanda específica nas humanidades e medicina.

No império, com a descentralização gerada pelo Ato Adicional de 1834, foram delegadas às províncias o direito e a responsabilidade de regulamentar e ofertar a educação primária e secundária. São criados os liceus provinciais, mas a carência de recursos financeiros impediu as províncias de construir uma rede de ensino organizada.

Na visão de Romanelli (1989, p. 40), o produto de tais mudanças não foi favorável à organização do ensino, visto que

O resultado foi que o ensino, sobretudo o secundário, acabou ficando nas mãos da iniciativa privada e o ensino primário foi relegado ao abandono, com pouquíssimas escolas, sobrevivendo à custa do sacrifício de alguns mestres-escola, que, destituídos de habilitação para o exercício de qualquer profissão rendosa, se viam na contingência de ensinar.

O resultado dessa descentralização incentivou o fortalecimento da iniciativa dos colégios particulares secundários, acentuando mais ainda o caráter classista e seletivo do ensino, já que só as famílias de posse podiam custear a educação de seus jovens.

Durante a Primeira República, o curso secundário tinha como objetivo a preparação para o Ensino Superior. É tanto que as cinco reformas de maior importância nesse período, com exceção da Reforma Rivadávia Correia (de menor vigência), de 1911,

não fogem dessa função preparatória para o Ensino Superior, com estruturas de cursos secundários que apresentavam duração de quatro a sete anos, como observamos no quadro abaixo, que apresenta os objetivos do curso secundário no período de 1890 a 1931.

Quadro 01 – Objetivos do curso secundário (1890-1931)

<b>Reforma</b>	<b>Objetivos</b>
1. Benjamin Constant (1890)	“Proporcionar à mocidade brasileira a instrução secundária e fundamental, necessária e suficiente, assim para a matrícula nos cursos superiores da República, como em geral para o bom desempenho dos deveres do cidadão na vida social” (Art. 1º do Decreto n.º 1.075, de 22 de novembro de 1890).
2. Epiácio Pessoa (1910)	“Proporcionar a cultura intelectual necessária para a matrícula nos cursos de Ensino Superior e para a obtenção do grau de bacharel em ciências e letras” (Decreto n.º 3.914, de 26 de janeiro de 1901).
3. Rivadávia Correia (1911)	“Proporcionar uma cultura geral de caráter essencialmente prático, aplicável a todas as exigências da vida, e difundir o ensino das ciências e das letras, libertando-o da preocupação subalterna de curso preparatório” (Art. 1º do Decreto n.º 8.660, de 05 de abril de 1911).
4. Carlos Maximiliano (1915)	“Ministrar aos estudantes sólida instrução fundamental, habilitando-os a prestar, em qualquer academia, rigoroso exame vestibular” (Art. 158 do Decreto n.º 11.530, de 18 de março de 1915).
5. João Luís Alves (1925)	“Base indispensável para a matrícula nos cursos superiores; ‘Preparo fundamental e geral para a vida’ (Exposição de Motivos). ‘Fornecer a cultura média geral do país’” (Art. 47 do Decreto n.º 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925).

Fonte: Nelson Piletti e Claudino Piletti (1990, p. 163).

De acordo com Nelson Piletti e Claudino Piletti (1990), em matéria de educação, não ocorreram grandes avanços durante a Primeira República. Ainda não havia um sistema de educação nacional, o ensino primário era submetido aos escassos recursos financeiros dos estados, o secundário prosseguia tendo como função preparar para o Ensino Superior e ainda não havia nenhuma universidade em funcionamento.

Nos anos 1930, mudanças no campo educacional ocorreram, pois

Os anos 30 marcaram algumas alterações significativas nesse terreno. A primeira guerra, a urbanização, a migração interna e, sobretudo, a incipiente industrialização dos anos 20 determinaram importantes reformas. A primeira foi a oficialização dos currículos no âmbito do ensino secundário através da Reforma Francisco Campos (decreto n.º 19.890/31). Estabelecendo um currículo seriado e unificado, a frequência obrigatória e equiparando todos os colégios oficiais e privados secundários ao Pedro II mediante inspeção federal, a Reforma Campos foi bastante extensiva. A sua exposição de motivos critica o ensino secundário/acadêmico existente como um ‘curso de passagem’ (CURY, 1998, p. 77).

A Reforma Francisco Campos foi a primeira reforma educacional nacional, realizada em 1931, dando estrutura orgânica ao ensino secundário, comercial e também ao superior, conferindo ao ensino secundário tanto a função formativa quanto a

propedêutica, sendo que o primeiro ciclo desse nível de ensino se destinaria à função formativa e o segundo ciclo se voltaria à função propedêutica, visto que

Importante inovação da lei Campos foi a divisão do ensino secundário, cuja duração voltou a ser de sete anos, em dois ciclos. O primeiro, de cinco anos, era denominado *curso secundário fundamental*, nome que por si só revela a sua função, que seria, de modo eminente, a ‘formação do homem em todos os grandes setores da atividade nacional’, aceita como finalidade maior do ensino secundário. Mas outra finalidade deste é preparar para os cursos superiores. A esta corresponde especialmente o segundo ciclo do curso secundário, isto é, os *curtos complementares*. Estes são cursos diversificados, em número de três, cada qual correspondendo a um dos três grupos de cursos superiores: engenharia e agronomia; medicina, odontologia, farmácia e veterinária; e direito – para nos limitar às profissões de nível superior cujo ensino, então já estava organizado (SILVA, 1969, p. 288, grifo do autor).

Assim, as mudanças geradas pela Reforma Francisco Campos alteram o papel exclusivamente propedêutico imputado ao Ensino Médio, pois com ela inicia-se a implantação do ensino profissionalizante destinado a um setor específico da sociedade, ou seja, às classes menos favorecidas.

Nesse primeiro momento de expansão do ensino secundário, o modelo destinado ‘às massas’ foi o profissionalizante, com terminalidade específica, que visava a preparar mão de obra para as indústrias que começavam a surgir no país. Paralelamente, preservou-se o ensino de caráter propedêutico, destinado ao ingresso ao Ensino Superior. Tais opções consagraram o que educadores da época definiram como uma dualidade do nosso sistema de ensino, com duas trajetórias distintas, de acordo com aqueles a quem se destinavam (MOEHLECKE, 2012, p. 40).

Kuenzer (2001, p. 12-13) considera que, com a Reforma Francisco Campos, tem-se o surgimento de um ensino disciplinado, metódico e científico, pois

[...] dá-se início à estruturação do que seria, mais tarde, o 2º ciclo secundário, com a criação dos cursos complementares. Esses cursos, sempre propedêuticos, constituíam-se em propostas pedagógicas diferenciadas articuladas ao curso superior desejado: pré-jurídico, pré-médico e pré-politécnico [...] As demais modalidades passaram também por um processo de expansão, sem, contudo, alcançar equivalência para fins de acesso aos cursos superiores.

No entanto, Gustavo Capanema, ao reconhecer a relevância da Reforma Francisco Campos, afirma que o sistema vigente de ensino secundário data de 1931 e ressalta que, dentre uma de suas maiores vantagens, destaca-se a de reconhecer o caráter educativo do ensino secundário em contraposição à sua prática predominantemente restritiva de considerá-lo apenas como mero instrumento de acesso aos cursos superiores (SILVA, 1969).

Nessa época foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública e diversos decretos foram editados para regulamentar o ensino profissional. O sistema dualista entre ensino acadêmico e profissionalizante é criticado por meio do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, pois, para este grupo, essa dualidade era vista como “[...] uma expressão de um caráter anti-federativo do Estado e anti-democrático da Sociedade” (CURY, 1998, p. 77).

Kuenzer (2001, p. 10) afirma que a história do Ensino Médio brasileiro é marcada pelo enfrentamento da tensão dessa dualidade entre educação geral e específica, e isso “[...] tem levado, não à síntese, mas à polarização, fazendo da dualidade estrutural a categoria de análise por excelência, para a compreensão das propostas que vêm se desenvolvendo a partir dos anos 40”.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação, realizado em 1932, partia em defesa de ideias novas, tais como: a educação vista como instrumento essencial de reconstrução nacional, a necessidade de educação pública, obrigatória e leiga, a realização da educação adaptada aos interesses dos alunos, o imperativo da unidade e controle nacional da educação e a necessidade de que os professores tivessem formação universitária, até os que atuavam no ensino primário.

A Reforma Capanema, realizada em 1942, durante o Estado Novo, relativa ao ensino secundário, não modificaria o sentido dualista do ensino, embora as mudanças processadas no interior de cada rede,

[...] com a reforma CAPANEMA, e com a promulgação das Leis Orgânicas, extinguem-se os cursos complementares, que são substituídos por cursos médios de 2º ciclo, denominados genericamente de cursos colegiais, com a diferenciação de científico e clássico, com 3 anos de duração, sempre destinados a preparar estudantes para o ingresso no nível superior; os cursos normal, agrotécnico, comercial técnico e industrial técnico, colocavam-se no mesmo nível. Estes, contudo, não asseguravam o acesso ao nível superior. Esboçava-se, contudo, uma primeira tentativa de articulação entre as modalidades do ramo secundário (científico e clássico) com os cursos profissionais, admitida mediante exames de adaptação. Abria-se uma via, portanto, de acesso ao nível superior para os egressos dos cursos secundários profissionalizantes (KUENZER, 2001, p. 13).

Nessa reforma, há a intenção de traçar diretrizes para o ensino industrial, profissionalizante e técnico. Desse modo, a maior parcela da sociedade era conduzida à formação de mão de obra qualificada, e a menor parcela conseguia ingressar no Ensino Superior.

[...] Assim, ao lado do ensino secundário, mantém-se o enciclopedismo, até mais reforçado no curso clássico, e introduz-se como diretriz um nacionalismo exacerbado, próprio das ditaduras de então. E, do lado do ensino profissional, ele é guindado, no seu todo, à condução de nível secundário. Contudo a dualidade persistia em termos de objetivos últimos e mesmo de prestígio (CURY, 1998, p. 78).

De tal forma, percebemos que é mantido no Estado Novo, apesar das mudanças realizadas no interior de cada rede, o sentido dualista do ensino secundário, desdobrado em formação das individualidades de um lado e em formação de trabalhadores de outro.

Silva (1969), ao analisar a Reforma Capanema, alega que a necessidade de uma nova reforma no ensino secundário estava vinculada à finalidade de reajustá-lo às novas condições decorrentes de sua ampliação. Problemática que não foi cuidada com atenção, uma vez que

[...] a Reforma Capanema dá um passo atrás relativamente à modernização iniciada pela Reforma Campos, fazendo o ensino secundário retornar ao mais estrito objetivo seletivo e a um currículo acentuadamente literário e clássico [...] manteve ainda a atuação federal alheia a um esforço positivo de desenvolvimento do ensino secundário público, conservou-se mais do que nunca puramente normativa e fiscalizadora, de caráter formal e finalidade uniformizadora. As necessidades de escolarização mais generalizadas de nível médio tiveram de ser atendidas, principalmente, por uma iniciativa privada improvisada e desequipada para dar realização autêntica ao conceito oficialmente aceito do ensino secundário (SILVA, 1969, p. 337).

Assim, a expansão do ensino secundário se dá de modo precário, sem uma atuação mais enfática e rigorosa da ação federal com relação à dimensão qualitativa, sendo, portanto, esse nível de ensino apoderado em sua expansão pela iniciativa privada. Restrito à função normativa e fiscalizadora, impõe-se a padronização puramente formal dos colégios destinados a esse nível de ensino, pois de fato esta não se efetivou, visto que “A imposição do modelo único cria a contingência da falsificação” (SILVA, 1969, p. 336).

Na visão de Nelson Piletti e Claudino Piletti (1990), no que se refere aos objetivos, tanto a Reforma de Francisco Campos (em 1931) quanto a de Gustavo Capanema (em 1942) conferiram ao ensino secundário uma dupla finalidade relacionada à formação geral e à preparação para o Ensino Superior.

Na análise de Cury (1998), tanto a Constituição de 1937 como a Reforma Capanema apresentavam princípios discriminatórios e confirmavam o dualismo existente das redes de ensino. Ambas tinham caráter excludente e, dessa maneira, não facilitavam o acesso a todos os graus de ensino de forma democrática e indiscriminada.

[...] A função propedêutica, dentro desse modelo, tem um nítido sentido elitista e de privilégio, com destinação social explícita. E essa associação entre a propedêutica e formação de elite ganhará sua expressão doutrinária máxima tanto na Constituição de 1937, como na Exposição de Motivos que acompanha a reforma do ensino secundário do decreto-lei nº 4.244/42 (CURY, 1998, p. 76).

Segundo Nelson Piletti e Claudino Piletti (1990, p. 188), no decorrer do período republicano, em quase sua totalidade, permaneceu a marginalização referente ao ensino técnico-profissional enquanto via de acesso ao Ensino Superior, uma vez que, “Até 1949, quem houvesse concluído algum curso técnico e quisesse candidatar-se a qualquer curso de nível superior, deveria frequentar o curso secundário, que detinha, assim, todos os privilégios”.

Na década de 1950, foram dados importantes passos para a equivalência entre o ensino secundário e o ensino técnico. Mediante as Leis n.º 1.076/50 e n.º 1.821/53, tivemos alguns avanços. O primeiro passo diz respeito à Lei n.º 1.076/50, que “[...] garantiu que todo e qualquer primeiro ciclo do secundário daria acesso ao segundo ciclo, desde que o demandante completasse disciplinas não-feitas” (PILETTI, N.; PILETTI, C., 1990, p. 188). Em seguida, vem a Lei n.º 1.821/53, de autoria de Anísio Teixeira, e se tem a diluição da especificidade de cada rede e a busca da equivalência entre elas, pela garantia do direito ao acesso de ingresso ao Ensino Superior por qualquer modalidade (curso técnico ou ensino secundário), mediante exames gerais de seleção.

Entretanto, percebemos que, apesar da garantia do acesso ao vestibular, sob “o pressuposto de equivalência” (CURY, 1998, p. 78), essa referida equivalência não era plena, pois se determinava a exigência de exames específicos das disciplinas do curso secundário que o aluno não tivesse cursado em seu curso técnico (industrial, agrícola ou comercial) ou no segundo ciclo do curso normal.

É fato que essas mudanças são frutos da influência do capitalismo industrial, que foi elemento determinante na pressão social pela expansão do ensino e no processo de urbanização, ampliando, assim, a demanda em ambas as redes de ensino. Entretanto, é notório o descompasso entre as novas exigências educacionais provenientes da industrialização e a resposta do sistema educacional, o qual não conseguiu acompanhar as mudanças em virtude do problema da grande defasagem entre educação e desenvolvimento, acentuada com a passagem de um modelo econômico para o outro.

Desse modo, não obstante o crescimento contínuo da demanda social por educação, resultado dessa intensificação do capitalismo industrial no Brasil, Romanelli (1989) assevera que houve uma grande distância entre os produtos ofertados pelo sistema de ensino por meio de suas escolas e aquilo que realmente o referido modelo econômico estava a exigir referente à formação de recursos humanos.

Na tentativa desordenada de resolver o problema da pressão social por educação,

O que se verificou [...] foi o fato de a expansão do sistema escolar, inevitável, ter-se processado de forma atropelada, improvisada, agindo o Estado mais com vistas ao atendimento das pressões do momento do que propriamente com vistas a uma política nacional de educação. É por isso que cresceu a distribuição de oportunidades educacionais, mas esse crescimento não se fez de forma satisfatória, nem em relação à quantidade, nem em relação à qualidade (ROMANELLI, 1989, p. 61).

Nessa esteira, por fim, é promulgada, após treze anos de discussão no Congresso Nacional, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil, a Lei 4.024/61. Com a sua implantação, é finalmente estabelecida integralmente a equivalência entre os dois modelos de ensino secundário, consentindo, enfim, o ingresso ao Ensino Superior, visto que “[...] se manifesta pela primeira vez a articulação completa entre os ramos secundário de 2º ciclo e profissional, para fins de acesso ao Ensino Superior” (KUENZER, 2001, p. 15).

Essa lei foi a primeira a abordar todos os graus e modalidades do ensino, à época, e suas características principais foram, de acordo com Nelson Piletti e Claudino Piletti (1990, p. 195), as seguintes:

- a) Objetivos do ensino inspirados nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.
- b) Estrutura: pré-primário (até os sete anos); primário (quatro a seis anos de duração); Ensino Médio: ginasial de quatro anos e colegial de três anos, ambos abrangendo diferentes modalidades (secundário, técnico – industrial, agrícola e comercial – e normal); superior (graduação e pós-graduação).
- c) Conteúdos curriculares diversificados, com matérias obrigatórias.

Contudo, apesar do reconhecimento de certo avanço para a democratização do ensino e da equivalência em face do acesso ao Ensino Superior, essa diferenciação não resultou em mudanças significativas na dualidade vivenciada na prática, pois a equivalência determinada pela referida lei não alterou as finalidades de cada ramo de ensino sob o conceito de Ensino Médio.

Desse modo, a “dualidade estrutural” (KUENZER, 2001) não foi superada, visto que continuavam duas redes, permanecendo o reconhecimento social daquela que se refere ao secundário.

[...] não altera a essência do princípio educativo tradicional, que é a existência de dois projetos pedagógicos distintos que atendem às necessidades definidas pela divisão técnica e social do trabalho de formar trabalhadores instrumentais e trabalhadores intelectuais através de sistemas distintos (KUENZER, 2001, p. 15).

Entretanto, essa lei traz um realce à função formativa, compreendendo-a como o desenvolvimento harmonioso das potencialidades do aluno, visando à formação de pessoas responsáveis.

Nesse sentido, Kuenzer (2001, p. 15) assevera que,

A partir daí, haverá uma diferenciação no princípio educativo que passa a mesclar um projeto pedagógico humanista clássico, fundamentado no aprendizado das letras, artes e humanidades (que continua sendo ‘a via’ para o Ensino Superior) com as alternativas profissionalizantes já citadas.

No entanto, de acordo com as necessidades estabelecidas no contexto histórico e econômico, foi ganhando espaço, de forma mais marcante no ensino secundário, a função profissionalizante, confirmando-se a tendência técnico-autoritária.

Na visão de Silva (1969, p. 383), ao invés de se repensar organicamente os problemas da educação brasileira e se utilizar a Lei de Diretrizes para difundir os alicerces de uma nova política voltada para o Ensino Médio, não se viu grandes avanços, pois, “[...] principalmente em razão de ambiente de controvérsias que se estabeleceu, a Lei de Diretrizes se caracterizou pelas soluções políticas, sem qualquer pensamento orgânico que as inspirasse”.

Segundo Romanelli (1989, p. 181-182), essa lei, em essência, não gerou mudanças fundamentais, ao asseverar que

A sua única vantagem talvez esteja no fato de não ter prescrito um currículo fixo e rígido para todo o território nacional, em cada nível e ramo. Este, a nosso ver, o único progresso da lei: a quebra da rigidez e certo grau de descentralização [...] mas que, na verdade, foi apenas timidamente ensaiada. A possibilidade de os Estados e os estabelecimentos anexarem disciplinas optativas ao currículo mínimo estabelecido pelo Conselho Federal de Educação foi, sem dúvida, um progresso em matéria de legislação [...] porque, na prática, as escolas acabaram compondo o seu currículo de acordo com os recursos materiais e humanos de que já dispunham [...] Quanto ao ensino secundário, a situação se agravava com o quadro de variações de currículo admissíveis, propostos pelo Conselho Federal de Educação para o sistema federal de ensino. Em vez de criar possibilidade de escolha, o Conselho acabou propondo quatro modelos de currículo, os quais, por sua

vez, pouco se diferenciavam entre si e, o que é pior, acabaram sendo adotados pela maioria de nossas escolas.

Assim, a condição do ensino secundário pouco foi transformada pela referida lei, e várias complicações ocorreram, dentre elas o fato de que

A lei não somente reduziu o curso primário a quatro anos, como não exigiu sua conclusão para ingresso no ginásio. O acesso ao curso ginásial ficou condicionado à idade de onze anos a completar até o final do ano letivo, e à prestação de um exame de admissão 'em que fique demonstrada satisfatória educação primária'. Permaneceu assim intocado o problema da articulação do ensino primário com o secundário, onde se situa a raiz de grande parte das deficiências do último (SILVA, 1969, p. 385).

Com o golpe militar de 1964, todos os setores da sociedade passam a ser vítimas do autoritarismo que se instalou no Brasil nessa época. Assim, sem a participação da sociedade, foram realizadas reformas em todos os níveis de ensino de modo autoritário e a função profissionalizante foi auferindo distinção. Com efeito,

O projeto de 'modernização conservadora', traduzido pelo golpe de 1964, aprofundando a industrialização e ampliando a urbanização, traria significativas alterações no ensino secundário de então. A teoria e prática do planejamento e os múltiplos planos estratégicos de desenvolvimento enfatizariam a articulação do ensino às novas necessidades do país. Foi ganhando espaço [...] a função profissionalizante como fundamental para o projeto de desenvolvimento de então. E, no interior da própria educação escolar secundária propedêutica, passou a haver uma enorme pressão sobre a universidade e o Ensino Superior em termos de demanda e ingresso (CURY, 1998, p. 79).

Com a internacionalização da economia, imaginava-se uma demanda de várias ocupações de profissionais especializados. Entretanto, essa ação especializada foi necessária somente para algumas funções, tendo em vista que a maior parte das ocupações era realizada por modos massivos e fragmentados do trabalho manual com baixa remuneração salarial.

Esse contexto de influência da economia norte-americana repercute tanto na reforma universitária quanto na de primeiro e segundo graus, mediante vários acordos realizados entre a Agência Interamericana de Desenvolvimento dos Estados Unidos e o Ministério da Educação do Brasil.

Em decorrência disso, o caminho para mais uma reforma no ensino secundário se anuncia, na tentativa de responder às prioridades determinadas pela economia, e se confirma a tendência profissionalizante no Ensino Médio em todo o país, buscando desviar os pretendentes ao Ensino Superior por meio de um diploma de nível técnico.

A lei nº 5.692/71, passando a denominar o antigo primário de 1º grau, o estendeu para oito anos obrigatórios. O secundário, agora denominado 2º grau, tornou-se a partir de então profissionalizante de modo universal e compulsório para todo o país. Passou-se, cartorialmente, de uma tendência ora mais humanista, ora mais cientificista para uma profissionalização impositiva de três ou quatro anos. Do ponto de vista legal, a função profissionalizante tornou-se mandatária (CURY, 1998, p. 79).

Entretanto, essa profissionalização compulsória imposta ao ensino de 2º grau foi bastante criticada por sua ineficácia, em face do contexto que se apresentava. Assim, “Ao ignorar os condicionantes do processo produtivo e ao ignorar a própria estratificação social e sua segmentação de classe, a lei não atendeu a sua letra, antes favorecendo mesmo seu mascaramento” (CURY, 1998, p. 79), tendo em vista que não havia docentes para as novas funções, tampouco infraestrutura nas escolas capaz de propiciar qualidade educacional para as novas exigências do ensino profissionalizante.

O que observamos é que a Lei de 1971 estabeleceu um verdadeiro caos no antigo ciclo colegial e atual ensino de 2º grau: todos os estabelecimentos foram obrigados a implantar habilitações profissionais, mesmo sem as mínimas condições para tanto. O que se verificou, então, foi que grande parte dos estabelecimentos procurou burlar a lei ou cumpri-la da forma mais fácil possível (PILETTI, N.; PILETTI, C., 1990, p. 207).

Nessa tentativa de burlar a lei ou cumpri-la parcialmente, situações diversas ocorriam nas instituições de ensino, tais como: algumas escolas elaboravam currículos oficiais a serem apresentados à fiscalização, os quais não eram cumpridos, sendo, na prática, ofertadas disciplinas que preparavam os alunos para o vestibular; outras escolas implantavam as habilitações que requeressem menos recursos financeiros, independente de demanda no mercado de trabalho, entre outros descumprimentos à referida lei.

Ante essa situação de desencontros e mediante as dificuldades de se programar a implantação plena da mencionada lei, considerando ainda sua fragilidade na prática, que se tornava cada vez mais evidente, esta lei foi então modificada pela Lei 7.044/82. Esta última alterou a compulsoriedade da profissionalização no ensino de 2º grau, transformando-a em uma escolha pela própria instituição de ensino. É então modificada a qualificação para o trabalho e instituída a preparação para o trabalho.

## **4.2 O Ensino Médio a partir da Constituição Federal de 1988**

A Constituição Federal de 1988 (CF/88) constitui-se como um marco importante para a educação brasileira, pois é relevante destacarmos que, somente com a

promulgação da última Carta Magna, foi determinada a gratuidade do Ensino Médio e, em período histórico subsequente, introduzida sua progressiva obrigatoriedade, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9.394/96.

Outros avanços trazidos pela CF/88 para a educação foram: a elevação do *status* da educação aos direitos sociais; estabelecimento de princípios específicos voltados à educação (art. 206 da CF/88); definição da educação como dever do Estado e várias garantias aos cidadãos (art. 208 da CF); organização dos sistemas de ensino dos entes federativos sob o regime de colaboração, assegurando a universalização do ensino obrigatório, conforme o art. 211, § 4º, da CF, de acordo com a Emenda Constitucional (EC) n.º 59/2009.

Cury (1998, p. 80-81) dá ênfase à referida constituição e sua relevância para o Ensino Médio, ao ressaltar que

A Constituição Federal de 1988 é uma realidade importante, não só por ter modificado a nomenclatura do ensino de 1º e 2º graus para Ensino Fundamental e Médio, mas sobretudo por ter sido promulgada dentro do Estado de Direito e ter reafirmado a correlação entre educação e democracia. Dentro desse clima, pode-se assinalar a gratuidade e progressiva universalização do Ensino Médio tal como reza a emenda constitucional 14, e sua progressiva obrigatoriedade no âmbito de Estados, como o impõe a LDB.

As alterações promovidas na redação inicial da Constituição Federal de 1988 trouxeram avanços significativos para a educação e, especificamente, para o Ensino Médio, como podemos perceber em seu art. 208, com nova redação dada pelas Emendas Constitucionais n.º 14/1996 e n.º 59/2009:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional n.º 59, de 2009).

II - progressiva universalização do Ensino Médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional n.º 14, de 1996).

Para melhor compreensão das alterações realizadas, elaboramos o quadro comparativo a seguir, que facilita a análise referente às mudanças promovidas no texto constitucional de 1988. Desse modo, percebemos que as alterações geradas, sobretudo pela Emenda Constitucional n.º 59/2009, traz avanços expressivos no que se refere ao art. 208, ao determinar que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante

a garantia de [...]’ Educação Básica de modo obrigatório e gratuito, como verificamos a no quadro a seguir.

Quadro 02 – Mudanças promovidas pelas Emendas Constitucionais n.º 14/1996 e n.º 59/2009

<b>Texto Original da Constituição Federal de 1988</b>	<b>Emenda Constitucional n.º 14/1996</b>	<b>Emenda Constitucional n.º 59/2009</b>
I - Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, assegurado, inclusive, para os que a ele não tiveram acesso na idade própria.	I - Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, assegurado, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria.	I - Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.
II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio.	II - progressiva universalização do Ensino Médio gratuito.	Sem alterações.
VII - atendimento ao educando, no Ensino Fundamental, através de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.	Sem alterações.	VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da Educação Básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2014).

Dessa análise comparativa dos textos legais, apreendemos que o atual texto do art. 208 da Constituição Federal, ao tratar dos deveres do Estado em relação ao direito à educação, explicita uma mudança de enfoque pertinente à obrigatoriedade, antes restrita ao Ensino Fundamental (EC n.º 14/1996). Na nova redação, promovida pela Emenda Constitucional n.º 59/2009, o Estado deve assegurar esse direito de forma mais abrangente, com caráter de obrigatoriedade e gratuidade a toda a Educação Básica, que agora se constitui como ensino obrigatório, a qual inclui também o Ensino Médio enquanto “etapa final de Educação Básica” (LDB 9.394/96).

Cumpramos ressaltarmos que a Emenda Constitucional n.º 59/2009 não só amplia o dever constitucional do Estado em relação à educação, como também altera a faixa etária de escolarização obrigatória, pois insere em seu texto uma definição trazida da LDB n.º 9.394/96 sobre “Educação Básica”, que a caracteriza, em seu art. 21, inciso I, como sendo formada pela educação infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Com essa mudança na lei, é assegurada, constitucionalmente, a garantia à Educação Básica como dever do Estado, na forma obrigatória e gratuita, à faixa etária dos quatro aos dezessete anos de idade e também aos que não tiveram acesso a esse nível de ensino na idade considerada própria.

Nessa dimensão, a obrigatoriedade à Educação Básica não é extensiva apenas ao Ensino Médio regular, dentro de uma determinada faixa etária, tendo em vista que o estudante pode ter diferentes percursos em sua vida escolar durante o Ensino Fundamental e ultrapassar a faixa etária estabelecida em lei, o que resultará em cursar o Ensino Médio em idade superior aos dezessete anos de idade. Nesse caso, mesmo assim, esse aprendiz terá assegurado seu direito à Educação Básica, seja no sistema regular de ensino, seja na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA).

Entretanto, esse intento deve se dar por meio de políticas públicas específicas, nas diferentes esferas (federal, estadual e municipal), que precisam se adaptar à situação, visto que as mudanças nesse artigo implicam a alteração do conteúdo do direito à educação, que pode ser exigido pela população aos poderes públicos a qualquer tempo.

Nesse sentido, a Lei n.º 12.061/2009, com o intento de “assegurar o acesso de todos os interessados ao Ensino Médio público”, altera importantes dispositivos da LDB n.º 9.394/96 em favor do direito ao Ensino Médio, como constatamos em seus referidos artigos:

Art. 1º O inciso II do art. 4º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 4º .....  
II - universalização do Ensino Médio gratuito; [...]

Art. 2º O inciso VI do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 10 .....  
VI - assegurar o Ensino Fundamental e oferecer, com prioridade, o Ensino Médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei (BRASIL, 2009b).

Desse modo é explicitado pela respectiva lei o dever de “universalização do Ensino Médio gratuito” (BRASIL, 2009b), sendo reforçada na mesma época pelas ideias trazidas pela EC n.º 59/2009, em substituição à concepção anterior, que se pautava na “progressiva universalização do Ensino Médio gratuito” (BRASIL, 1996a).

Assim, a nova redação dada ao referido inciso da LDB 9.394/96, juntamente com a EC n.º 59/2009, amplia o dever do Estado em relação à garantia do direito ao Ensino Médio pelo cidadão, haja vista que essa etapa de ensino agora deve ser universalizada de modo gratuito, e não se contentar com uma oferta progressivamente ampliada de forma obrigatória e gratuita. Essa mudança traz garantias de direitos e conseqüentemente a exigência de cumprimento de deveres, pois o que antes poderia ocorrer de modo parcial, agora necessita de maior agilidade e articulação necessárias à sua efetiva universalização de forma equitativa e gratuita.

A LDB 9.394/96, em seu art. 35, ao confirmar o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, define como suas finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996c).

Percebemos expressa em suas finalidades a intenção de conferir ao Ensino Médio uma identidade relacionada à formação básica, na busca de se romper com a dicotomia histórica entre ensino propedêutico e profissionalizante desse nível de ensino.

Com efeito, a lei assevera a identidade do Ensino Médio com a função formativa e, “[...] Ao menos na lei, ele não é ‘passaporte’ para a universidade e nem ‘carteira profissional’ para o mercado” (CURY, 1998, p. 75). Contudo, na prática, a dualidade nas funções do Ensino Médio continua presente de forma acentuada, sendo que, de modo mais recorrente, as funções propedêutica e profissionalizante se sobrepõem à função formativa.

É tanto que, apenas um ano após a promulgação da LDB 9.394/96, novos direcionamentos são dados ao Ensino Médio, através do Decreto n.º 2.208/97, ao determinar que

[...] a formação profissionalizante de nível técnico no país devia ser organizada de modo independente do Ensino Médio regular, com uma estrutura curricular própria, dissociando-se, assim, a formação geral da técnica. No entanto, tal decreto foi revogado em 2004, sendo substituído pelo decreto n.º 5.154 e, posteriormente, pela lei n.º 11.741/08, no âmbito de uma nova política, tanto para o Ensino Médio quanto para a formação profissional a ele associada, que permitia a realização de ações mais integradas entre ambos (MOEHLECKE, 2012, p. 41).

O que observamos é uma oscilação na definição da identidade do Ensino Médio, talvez em virtude de as mudanças no mundo do conhecimento afetarem a organização do trabalho e exigirem um novo perfil de trabalhador. Consequentemente, tais alterações repercutem na qualificação profissional e nos sistemas de ensino, nas escolas e no processo de ensino propriamente dito.

### 4.3 Políticas e programas direcionados ao Ensino Médio e seus indicadores de desempenho

Apesar dos encontros e desencontros, o Ensino Médio teve uma significativa expansão nos últimos anos, resultado de algumas políticas e programas que convergem para o fortalecimento desse nível de ensino, garantindo seu financiamento.

A esse respeito, Mitrulis (2002, p. 220) assevera que,

Embora [...] indicadores revelem uma situação muito aquém das necessidades sociais, econômicas e políticas do país, os índices de melhoria do Ensino Médio registrados na última década são expressivos. Este é o nível de ensino que apresentou a maior taxa de crescimento nos últimos anos em todo o sistema. Algumas das razões são a ampliação da oferta e a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental, que resultaram na queda dos índices de abandono e repetência e na elevação das taxas de conclusão do curso. Outro fator é o retorno aos bancos escolares de um contingente da população que havia interrompido a continuidade dos estudos, movido pelas novas exigências do sistema produtivo [...] O Ensino Médio já constitui o patamar mínimo de escolarização exigido para as atividades de ‘chão de fábrica’.

Cabe observarmos, no quadro abaixo, algumas dessas políticas e programas relacionados a essa etapa de ensino, bem como seus objetivos propostos.

Quadro 03 – Políticas e programas direcionados ao Ensino Médio: 2007-2013

Ano	Política/Programa	Objetivos Centrais
2007	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, Lei n.º 11.494/07.	Garantir o financiamento, a manutenção e o desenvolvimento da Educação Básica de acordo com o quantitativo de alunos de cada nível de ensino; bem como promover a valorização dos trabalhadores em educação.
2007	Decreto-Lei n.º 6.302/07 – Programa Brasil Profissionalizado.	Reestruturar o Ensino Médio, de forma a combinar formação geral, científica e cultural com a formação profissional dos educandos; fomentar a expansão da oferta de Ensino Médio integrado à educação profissional; promover a articulação entre a educação formal e a educação no ambiente de trabalho nas atividades de estágio e aprendizagem; e fomentar a oferta ordenada de cursos técnicos de nível médio.
2009	Portaria n.º 971/09 – institui o Programa Ensino Médio Inovador.	Fortalecer o desenvolvimento curricular inovador nas escolas de Ensino Médio, ampliando o tempo na escola, visando à formação integral através de um currículo mais dinâmico, que atenda tanto às expectativas dos estudantes quanto às demandas da sociedade, tendo em vista articular as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, contemplando as diversas áreas do conhecimento.

(Continua)

(Continuação)

Ano	Política/Programa	Objetivos Centrais
2009	Portaria n.º 109/2009 – amplia os objetivos do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, instituído pela Portaria 438/98.	Oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua autoavaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade de estudos; estruturar uma avaliação ao final da Educação Básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes, pós-médios e à educação superior; possibilitar o acesso a programas governamentais; promover a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do Ensino Médio; e outros.
2013	Portaria Ministerial n.º 1.140/2013 – regulamenta o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.	Fortalecer o compromisso pela valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos com exercício no Ensino Médio na rede pública de ensino, nas áreas rurais e urbanas, através do Ministério da Educação e das secretarias de educação dos estados e do distrito federal.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2014).

As políticas direcionadas ao Ensino Médio no Brasil são recentes, uma vez que esse nível de ensino só passou a fazer parte da agenda pública federal na segunda metade da década de 1990, com a promulgação da LDB 9.394/96 e da EC n.º 14/96.

A atenção a esse nível de ensino passou a ser mais significativa com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em 2007, e com a Emenda Constitucional 59, em 2009, ao determinarem como obrigatória a educação dos quatro aos dezessete anos.

Contudo, é importante observarmos as taxas de rendimento escolar nos anos que antecedem a instituição do FUNDEB e da EC 59/09, bem como as que sucedem, a fim de analisarmos como se comportam esses indicadores, na medida em que o Ensino Médio passa a ter um foco de destaque na história da educação brasileira, como um nível de ensino que requer um olhar diferenciado dado a sua complexidade.

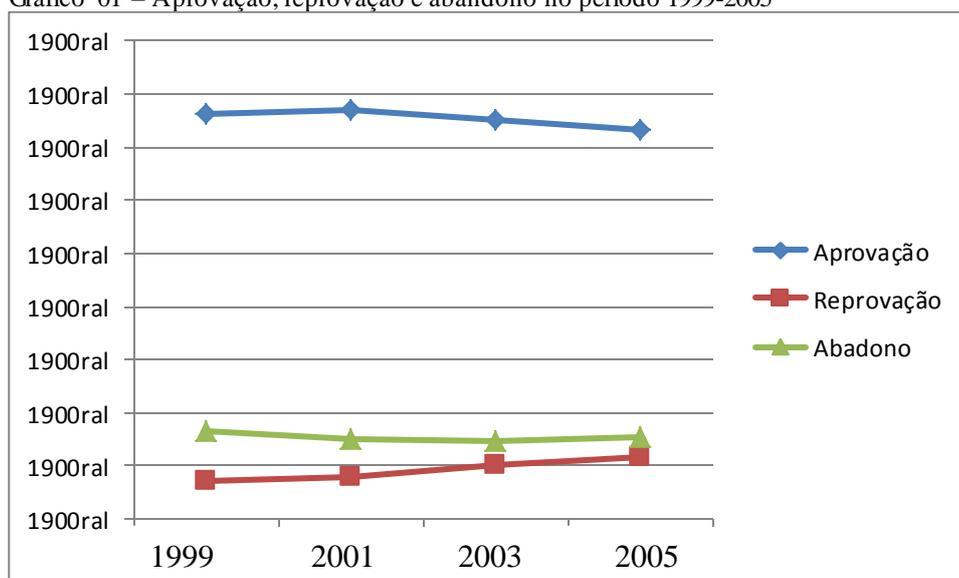
Tabela 01 – Taxas de rendimento no Ensino Médio: 1999-2005

Aprovação				Reprovação				Abandono			
1999	2001	2003	2005	1999	2001	2003	2005	1999	2001	2003	2005
76,4%	77%	75,2%	73,2%	7,2%	8%	10,1%	11,5%	16,4%	15%	14,7%	15,3%

Fonte: Dados adaptados do INEP/MEC/Censo Escolar (1999-2005).

Percebemos que, no período de 1999-2005, os indicadores representados pelas taxas de aprovação, reprovação e abandono não são animadores, pois, apesar de termos uma tímida redução na taxa de abandono nessa etapa da Educação Básica, as taxas de aprovação apresentaram queda, enquanto as de reprovação apresentaram aumento. As taxas de abandono se mantiveram mais ou menos estáveis, embora com indicadores altos. Esses indicadores, no seu conjunto, apontam ineficiência nessa etapa de ensino, conforme sinaliza o gráfico abaixo.

Gráfico 01 – Aprovação, reprovação e abandono no período 1999-2005



Fonte: Elaborado pela pesquisadora e seu orientador (2014).

Após 2006, apesar das políticas e programas direcionados ao Ensino Médio, não se tem sua problemática resolvida, pois, embora sua expansão quantitativa (apesar de não ter sido ainda universalizado), ainda são preocupantes os resultados advindos dos indicadores correspondentes às taxas de aprovação, repetência e evasão.

Tabela 02 – Taxas de reprovação e de abandono no Ensino Médio: 2007-2011

Ano	Aprovação	Reprovação	Abandono
2007	74,1%	12,7%	13,2%
2008	74,9%	12,3%	12,8%
2009	75,9%	12,6%	11,5%
2010	77,2%	12,5%	10,3%
2011	77,4%	13,1%	9,5%

Fonte: Dados adaptados do INEP/MEC/Censo Escolar (2007-2011).

Notamos que, no período de 2007-2011, houve uma redução na taxa de abandono nessa etapa da Educação Básica, em relação ao período anterior, mostrado acima, o que significa que os alunos estão se evadindo menos do sistema educacional.

Porém, esse fato contrasta com a taxa de reprovação, que apresentou uma redução em 2008, mesmo que forma inexpressiva, e atingiu o ápice de seu crescimento em 2011, com o maior percentual registrado desde 1999, ano que se inicia a disponibilidade desses dados no *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Desse modo, observamos que, em 2011, enquanto a evasão cai, a reprovação aumenta, visto que, inobstante a redução na taxa de abandono no Ensino Médio para 9,5%, constatamos um acréscimo na taxa de reprovação para 13,1%, ou seja, esse percentual representa os aprendizes que se encontravam na situação de estar repetindo a mesma série cursada no ano de 2010.

Ao analisar os dados de 2011, em comparação aos anos anteriores, é possível percebermos que a taxa de abandono reduziu e a taxa de reprovação aumentou. Com o cotejo dessas informações, induzimos que o sistema educacional brasileiro, apesar de estar conseguindo que os estudantes do Ensino Médio permaneçam mais tempo na escola, isso nem sempre significa progresso escolar por parte do aprendiz, visto que a taxa de reprovação apresentou um acréscimo considerável.

Tabela 03 – Taxas de rendimento do Ensino Médio Brasil, Nordeste, Ceará: 2011-2013

Localidade Geográfica	2011			2012			2013		
	Aprovação	Reprovação	Abandono	Aprovação	Reprovação	Abandono	Aprovação	Reprovação	Abandono
Brasil	77,4%	13,1%	9,5%	78,7%	12,2%	9,1%	80,1%	11,8%	8,1%
Nordeste	76,3%	10,4%	13,3%	77,7%	9,8%	12,5%	79,3%	11%	9,7%
Ceará	81,8%	6,7%	11,5%	83,4%	6,9%	9,7%	84,6%	6,9%	8,5%

Fonte: Dados adaptados do INEP/MEC/Censo Escolar (2011-2013).

Ao analisar a série histórica dos indicadores expostos acima, podemos perceber que os dados indicam que o Ceará encontra-se em uma situação mais favorável do que o Brasil e o Nordeste no que se refere aos indicadores das taxas de aprovação e reprovação na série histórica de 2011-2013. No que diz respeito ao indicador abandono, o comportamento do estado do Ceará se apresenta em uma situação melhor do que a região Nordeste, que aparece com as taxas de abandono superiores às do Ceará nos três anos consecutivos, embora o nosso estado encontre-se abaixo dos níveis nacionais, que demonstram uma média de abandono inferior aos percentuais apresentados pelo Ceará.

Entretanto, estamos longe de cumprir a meta três do Plano Nacional de Educação (PNE) 2010-2020, que almeja “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do

período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento)” (BRASIL, 2014, p. 14).

De acordo com a *Síntese dos Indicadores Sociais do IBGE: uma análise das condições de vida da população brasileira* (IBGE, 2013), observamos que

Outro desafio a ser enfrentado para a universalização da Educação Básica obrigatória é o aumento da frequência escolar no Ensino Médio. Em 10 anos, a proporção de jovens de 15 a 17 anos de idade que frequentavam escola cresceu somente 2,7 pontos percentuais, passando de 81,5%, em 2002, para 84,2%, em 2012 [...] A taxa de jovens de 15 a 17 anos cursando o nível educacional adequado à sua idade subiu para 54,0% em 2012, elevando a taxa de frequência escolar líquida no Ensino Médio (p. 123).

Esses dados revelam que o acréscimo de jovens entre quinze e dezessete anos que passaram a frequentar a escola ainda não é o ideal. Temos um quantitativo vultoso de jovens fora da escola nessa faixa etária considerada obrigatória, ou seja, 14,8% dos adolescentes nessa faixa etária estão fora do sistema educacional, referente ao ano de 2012.

Outro fator desafiador é a taxa de escolarização líquida, ou seja, o percentual da população em determinada faixa etária matriculada no nível de ensino considerado adequado. No Ensino Médio, essa taxa é representada pela proporção de jovens que o deveriam estar cursando na faixa etária de quinze a dezessete anos, fato que se constitui um desafio, uma vez que quase metade (46%) desses sujeitos ainda não está matriculada no Ensino Médio.

Se considerarmos as desigualdades que agregam esses indicadores escolares, o desafio se torna ainda maior, pois elas interferem diretamente nesses indicadores, visto que, segundo dados da *Síntese dos Indicadores Sociais do IBGE* (IBGE, 2013, p. 124), “Os jovens de 15 a 17 anos de idade brancos possuíam uma taxa de frequência escolar líquida 62,9% maior do que a dos jovens pretos ou pardos, com 47,8% [...] As mulheres tinham frequência escolar líquida 59,8% maior do que a dos homens, 48,4%”.

Esses dados indicam que as desigualdades sociais e econômicas são elementos que influenciam no agravamento do atraso escolar dos jovens em idade para cursar o Ensino Médio, considerando-se que há a necessidade de esses adolescentes ingressarem no mercado de trabalho, surgindo, assim, a dificuldade de conciliarem estudo e trabalho.

A esse respeito, Moehlecke (2012, p. 44) afirma que

Percebe-se [...] que a permanência do estudante do Ensino Médio envolve um conjunto de fatores que podem facilitar ou não esse processo, tais como: idade com que ingressam na escola; inclusão ou não no mercado de trabalho; trajetória escolar anterior; taxas de repetência e evasão; aproveitamento dos estudos; infraestrutura oferecida; qualidade do corpo docente, entre outros. Nesse sentido, qualquer política direcionada a esse nível de ensino e ao seu alunado precisa ser pensada de modo que considere, integradamente, esses múltiplos aspectos.

O debate em torno do Ensino Médio no contexto brasileiro não pode, de fato, desconsiderar esses diversos e complexos aspectos, tampouco polarizá-los nas reformas políticas. Esses fatores precisam ser analisados de forma associada, tendo clareza sobre quais finalidades se intenciona para esse nível de ensino, que não há como conciliar discursos ideológicos contraditórios em confronto com suas práticas efetivas.

#### **4.4 O debate acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 1998 e as perspectivas anunciadas pelas Novas Diretrizes de 2012**

Diante das várias mudanças advindas da legislação brasileira referentes ao Ensino Médio nas últimas décadas e das diversas inovações e transformações no mundo do trabalho e na sociedade como um todo, surgem as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), instituídas em 1998 e atualizadas em 2012, a fim de dar conta desse complexo processo de transformações ocorridas e em curso.

Kuenzer (2000, p. 17) argumenta que “desnudar o caráter parcial e interessado das ideologias [...] é uma das tarefas necessárias ao se pretender compreender os acertos e desacertos da proposta oficial de currículo para o Ensino Médio, desde que se tenha claro para quem são esses acertos”.

Tal argumento justifica o fato de as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, instituídas pela Resolução n.º 03, em junho de 1998, terem sido duramente criticadas por alguns estudiosos do tema (DOMINGUES, 2000; KUENZER, 2000) ao analisarem o caráter ideológico presente no discurso oficial apresentado no texto das DCNEM, porém contraditório com relação às políticas de governo em prática à época.

Numerosas análises já foram feitas mostrando que a proposta para o Ensino Médio em vigor, consubstanciada na Resolução 03/98 do CNE, é parte integrante das políticas educacionais propostas pelo governo Fernando Henrique Cardoso, que por sua vez expressam uma concepção de educação orgânica ao modelo econômico em curso, versão nacional do processo globalizado de acumulação flexível (KUENZER, 2000, p. 16).

Nessa esteira, entender a reforma proposta para o Ensino Médio requer que se esclareçam quais intencionalidades estão por trás dela, que não ocorre de forma neutra, mas que é decorrente de interesses de classe que em sua essência são contraditórios.

É importante ressaltar que, como nos adverte Kuenzer (2000), uma concepção de interesse de uma classe específica busca se tornar consensual através do discurso ideológico dominante propagado. Assim, apesar de não representar os interesses coletivos, sua intenção é assegurar “que todos assumam o mesmo discurso” e, para tanto, “é preciso que ele passe a ser dominante, para o que é decisiva a estratégia comunicacional” (KUENZER, 2000, p. 17).

Desse modo, é que

À primeira vista, as diretrizes traziam um discurso sedutor e inovador, por meio da valorização de uma concepção de ‘educação para a vida e não mais apenas para o trabalho’; da defesa de um Ensino Médio unificado, integrando a formação técnica e a científica, o saber fazer e o saber pensar, superando a dualidade histórica desse nível de ensino; de um currículo mais flexível e adaptado à realidade do aluno e às demandas sociais; de modo contextualizado e interdisciplinar; baseado em competências e habilidades. Contudo, ao analisar-se o contexto mais amplo das políticas para o Ensino Médio em curso à época, o que se percebia era uma realidade muito distinta daquela proposta pelas diretrizes. Além disso, após um estudo mais detalhado do discurso presente nas DCNEM, o que se percebia era um texto híbrido que, em vários momentos, acabava por ressignificar certos termos a tal ponto destes assumirem sentidos quase que opostos aos originais (MOEHLECKE, 2012, p. 47).

No contexto da década de noventa, em que as reformas intencionavam reduzir as responsabilidades sociais do Estado, as propostas educacionais se apresentavam subordinadas às demandas do mercado de trabalho, bem como à sua lógica econômica. Desse modo é que as DCNEM de 1998 expõem o imperativo de um currículo flexível, para adequá-lo ao mundo do trabalho em permanente mudança e instabilidade, como se deduz do excerto abaixo.

Dentre as principais críticas realizadas às DCNEM, [...] ressaltam-se três delas, identificadas como as mais recorrentes: a) a subordinação da educação ao mercado, ressignificando conceitos como flexibilidade, autonomia e descentralização; b) a permanência da separação entre formação geral e formação para o trabalho; c) o poder de indução relativamente limitado das diretrizes (MOEHLECKE, 2012, p. 48).

Nesse passo, Ramos (2004, p. 39) adverte que, por trás da filosofia dessa reforma, é necessário desvendar o que significa aprender para a vida nos termos da

referida reforma e a serviço de quem ela está, pois “[...] preparar para a vida significa desenvolver competências genéricas e flexíveis, de modo que as pessoas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo”.

Dessa forma, dentre as principais finalidades do Ensino Médio estabelecidas pelas DCNEM em 1998, destacamos as seguintes:

- I- Desenvolvimento da capacidade de aprender e continuar aprendendo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico, de modo a ser capaz de prosseguir os estudos e de adaptar-se com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento;
- .....
- IV- Domínio dos princípios e fundamentos científico-tecnológicos que presidem a produção moderna de bens, serviços e conhecimentos tanto em seus produtos como em seus processos [...] e o desenvolvimento da flexibilidade para novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.

Temos, portanto, caracterizada a “subordinação da educação às demandas do mundo do trabalho” (MOEHLECKE, 2012, p. 48), o qual passa a requerer um perfil de trabalhador que responda, de modo polivalente, às necessidades impostas pelo mercado e que se responsabilize, de modo direto, por sua empregabilidade, assumindo os desdobramentos desta.

Observamos que a concepção de Ensino Médio apresentada pelas DCNEM, ideologicamente, faz referência a um currículo integrado que suplante a histórica dualidade existente entre a formação direcionada à continuidade dos estudos e a formação voltada para o trabalho, expressa da seguinte forma no texto das DCNEM:

Art. 12 - Não haverá dissociação entre a formação geral e a preparação básica para o trabalho, nem esta última se confundirá com a formação profissional.

§ 1º A preparação básica para o trabalho deverá estar presente tanto na base nacional comum como na parte diversificada.

§ 2º O Ensino Médio, atendida a formação geral, incluindo a preparação básica para o trabalho, poderá preparar para o exercício de profissões técnicas, por articulação com a educação profissional, mantida a independência entre os cursos (BRASIL, 1998).

Como indica o referido artigo, há o anúncio do fim dessa separação, reforçando a ideia de um currículo comum que abraçaria tanto a formação básica como a preparação para o mundo do trabalho, que está além da educação profissional.

Entretanto, essa suposta ruptura da dualidade do Ensino Médio apresentada nas DCNEM/98 é bastante criticada, tanto em virtude da noção de trabalho<sup>4</sup> presente nesse documento, como pela contradição existente entre o discurso propalado e as práticas políticas instituídas pelo Governo Federal para esse nível de ensino.

Assim, na visão de Ramos (2004, p. 42), as referidas DCNEM não conseguem superar a histórica dicotomia presente no Ensino Médio entre ensino propedêutico e profissionalizante, visto que reduzem a percepção geral de trabalho, limitando-o a uma função utilitária, na qual o trabalho é tomado como princípio educativo voltado para a perspectiva do capital, e não do trabalhador.

Em face dessas contradições que agregam à discussão sobre a identidade do Ensino Médio, surge uma nova polarização, a partir das críticas às DCNEM/98, e, durante o primeiro mandato do governo Lula (2003-2006), inicia-se o debate em torno da “defesa ou crítica a um currículo nacional comum para o Ensino Médio [...]”, no qual,

Neste novo debate que se instala, a crítica à dualidade do Ensino Médio, construída pela oposição entre formação geral e formação para o trabalho e a defesa de um currículo nacional unitário, que teria no princípio do trabalho sua base comum, deixa de ser algo consensual. Ao invés de um currículo único, reforça-se a importância de trajetórias diversificadas no Ensino Médio, onde a formação técnica seria apenas uma dentre outras possíveis trajetórias. Desse modo, da crítica à dualidade no Ensino Médio, passou-se à defesa da multiplicidade e diversidade do currículo disponível aos jovens nesse nível de ensino (MOEHLECKE, 2012, p. 51).

Após aprovação do parecer, em julho de 2010, acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, foi aprovado, em maio de 2011, o Parecer n.º 05 e, a partir dele, a Resolução n.º 02/2012, que definiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Nessa nova resolução, o Ensino Médio é confirmado como um direito social sob a responsabilidade do Estado, em sua oferta pública e gratuita, e são reafirmadas as finalidades previstas pela LDB 9.394/96 para essa etapa final da Educação Básica. Nessa direção

As novas DCNEM apontam como objetivo central possibilitar a definição de uma grade curricular mais atrativa e flexível, capaz de atrair o aluno para o Ensino Médio e combater a repetência e a evasão. Nessa direção, sugere-se uma estrutura curricular que articule uma base unitária com uma parte

---

<sup>4</sup> Ver Ramos (2004) para análise realizada sobre a forma como o trabalho é definido nas DCNEM de 1998.

diversificada, que atenda à multiplicidade de interesses dos jovens (MOEHLECKE, 2012, p. 53).

O Parecer n.º 05/2011, ao considerar as mudanças no cenário político, econômico e educacional, reconhece que o contexto se difere do que havia em 1998, quando foram instituídas inicialmente as DCNEM, e destaca o crescimento econômico e as novas legislações, que promoveram mais investimento na educação (FUNDEB e EC n.º 59/2009), favorecendo a expansão do Ensino Médio. Expressa, inclusive, o reconhecimento de que o Ensino Médio não tem cumprido integralmente todas as suas atribuições determinadas pela LDB 9.394/96, pois há inadequação em sua estrutura. Os conteúdos e as condições atuais estão distantes de “atender às necessidades dos estudantes, tanto nos aspectos da formação para a cidadania como para o mundo do trabalho” (BRASIL, 2011, p. 01).

Em face desse cenário, ao analisar as atuais DCNEM, Moehlecke (2012, p. 53) assevera que,

[...] apesar de vivenciarmos um contexto político e social aparentemente distinto, os grandes temas e preocupações presentes no documento das DCNEM da década de 1990 permanecem os mesmos nas novas diretrizes: a busca por uma identidade específica para esse nível de ensino; a inadequação de sua estrutura às necessidades da sociedade; a proposição de um currículo mais flexível; e a valorização da autonomia das escolas na definição do currículo [...]. O que as diretrizes parecem trazer de novo tem menos a ver com o campo normativo e mais com as políticas de governo, ao trazerem a indicação de diversos programas do governo federal na área da educação, apresentados como exemplos para a adoção do modelo curricular proposto.

Contudo, apesar de a LDB 9.394/96 caracterizar a identidade própria conferida ao Ensino Médio como etapa final da educação, Moehlecke (2012) destaca que sua expansão gerou novos desafios, dado que trouxe para a escola pública uma demanda diversificada de estudantes, com interesses distintos, o que requer novas práticas, a fim de atender ao novo contingente que busca o Ensino Médio e de evitar as altas taxas de evasão e repetência.

A definição da identidade do Ensino Médio como etapa conclusiva da Educação Básica precisa ser iniciada mediante um projeto que, conquanto seja unitário em seus princípios e objetivos, desenvolva possibilidades formativas com itinerários diversificados que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos estudantes, reconhecendo-os como sujeitos de direitos no momento em que cursam esse ensino (BRASIL, 2011, p. 29).

Nesse sentido, o novo desafio que se impõe ao Ensino Médio não está mais vinculado à superação da dicotomia historicamente situada entre formação para o trabalho *versus* ensino propedêutico, mas em afirmá-lo em sua “multiplicidade de significados e trajetórias possíveis de serem construídas ao longo do Ensino Médio” (MOEHLECKE, 2012, p. 55), em que a formação profissional se constitui em uma entre as diversas formações admissíveis.

Desse modo, buscou-se a acomodação dessas tensões através de um currículo mais flexível e diversificado, que intenciona ser integrado e que se propõe a associar uma base unitária com uma base diversificada, explicitada nas DCNEM por meio da Resolução n.º 02/2012.

Art. 7º A organização curricular do Ensino Médio tem uma base nacional comum e uma parte diversificada que não devem constituir blocos distintos, mas um todo integrado, de modo a garantir tanto conhecimentos e saberes comuns necessários a todos os estudantes, quanto uma formação que considere a diversidade e as características locais e especificidades regionais (BRASIL, 2012, p. 02).

Na construção de novas perspectivas para o Ensino Médio, as atuais DCNEM trazem como mudança mais significativa e desafiadora a proposta de atribuir à identidade do Ensino Médio “um caráter tanto unificado quanto diversificado” (MOEHLECKE, 2012, p. 56). No entanto, dada a complexidade teórica, política e social que envolve o tema, não há expectativa de caminhos simples para a reformulação e melhoria do Ensino Médio.

Esse é um caminho complexo e de difícil construção, pois o modelo de Ensino Médio ainda formalizado pelos sistemas de ensino consiste em um modelo dualista, que oferece educação propedêutica de um lado e formação de caráter técnico-profissional de outro. Assim, a histórica falta de identidade desse nível de ensino é conseqüentemente refletida em seus currículos, metodologias de ensino e de avaliação instituídos nas escolas.

Outro aspecto importante que dificulta o debate acerca dos desafios do Ensino Médio e as possibilidades de implementação dessas reformas é a inconsistência ou a inexistência das políticas de formação continuada dos docentes que atuam no Ensino Médio. Essa questão acarreta o distanciamento das teorias contemporâneas que tratam da articulação do ensino e da avaliação, por elas não estarem bem fundamentadas pelos professores.

## 5 METODOLOGIA

“Mais elevada do que a realidade está a possibilidade. A compreensão da fenomenologia depende unicamente de se apreendê-la como possibilidade.”

(Martin Heidegger)

A abordagem desta pesquisa é qualitativa, pois atende às características básicas da investigação qualitativa, visto que utilizou o ambiente natural do objeto como fonte direta de dados; teve o pesquisador como seu principal instrumento; a investigação foi descritiva, na qual o significado é de importância vital, e se buscou dados relativos à natureza dos fenômenos (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Então, compreendendo que todo fenômeno educacional está situado em um contexto social alvo de uma série de determinações, por fazer parte de uma realidade histórica complexa e dinâmica, considera-se um grande desafio à pesquisa educacional captar seu objeto de estudo inserido em sua realidade histórica (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Assim, percebendo a dimensão social da pesquisa e do pesquisador, concordamos com a visão de Demo (apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 02), ao constatar que “a construção da ciência é um fenômeno social por excelência”, pois esses conhecimentos são necessariamente marcados pelos sinais de seu tempo, sendo, portanto, comprometidos em sua realidade histórica, e não situados acima dela, como se fossem verdades absolutas e imutáveis.

Levando em conta essa compreensão de ciência, optamos por trabalhar, nesta tese, como método de investigação e análise, a fenomenologia com ênfase na perspectiva *heideggeriana*. A seguir, será explicitado o método fenomenológico com base no qual será realizado este estudo.

### 5.1 O método fenomenológico

Para Heidegger (2006, p. 67), fenômeno significa “o que se revela, o que se mostra em si mesmo”. O termo “fenômeno” vem do latim *phaenomenon*, do grego

*phainomenon*, “o que é visto, o que surge aos olhos”, de *phainesthai*, “aparecer”, relacionado com *phos*, “luz”, “conhecimento”.

Nesse sentido, Heidegger (2006, p. 74) afirma ainda que

A fenomenologia diz então [...] deixar e fazer ver por si mesmo aquilo que se mostra, tal como se mostra a partir de si mesmo. É este o sentido formal da pesquisa que traz o nome de fenomenológica. Com isso, porém, não se faz outra coisa do que exprimir a máxima formulada anteriormente – ‘para as coisas elas mesmas’.

A fenomenologia é, então, originada de duas palavras gregas: (1) “fenômeno”, que significa aquilo que se mostra, aquilo que aparece ou parece, e (2) “logia”, que deriva de *logos*, que tinha muitos significados para os gregos, dentre eles: palavra, pensamento, capacidade de refletir. Assim, fenomenologia significa reflexão sobre um fenômeno ou sobre aquilo que se mostra. Desse modo, é um método, um caminho para se chegar à compreensão do sentido das coisas (BELLO, 2006).

O termo fenomenologia tem, portanto, um sentido diferente das designações como teologia, etc. Estas evocam os objetos de suas respectivas ciências, em seu conteúdo quidditativo. O termo ‘fenomenologia’ não evoca o objeto de suas pesquisas nem caracteriza o seu conteúdo quidditativo. A palavra se refere exclusivamente ao modo como se demonstra e se trata o que nesta ciência deve ser tratado. Ciência ‘dos’ fenômenos significa: apreender os objetos de tal maneira que se deve tratar de tudo que está em discussão, numa demonstração e procedimento diretos (HEIDEGGER, 2006, p. 74).

Nessa esteira, a fenomenologia enfatiza sua tônica sobre o mundo vivido do sujeito e suas experiências subjetivas, sua cotidianidade, sendo o que a diferencia das outras abordagens qualitativas, uma vez que a fenomenologia questiona-se sobre:

[...] a essência mesmo dos fenômenos com o objetivo de revelar as estruturas significativas internas do mundo vivido [...] o termo ‘fenomenologia’ engloba a perspectiva hermenêutica, porque o investigador trabalha sobre dois aspectos simultaneamente, a descrição fenomenológica e a interpretação hermenêutica (VAN MANEN apud ANADON, 2005, p. 14).

O método fenomenológico se propõe, assim, a ser descritivo e compreensivo a partir da ênfase ao mundo vivido e sua interpretação, e não simplesmente explicativo (ANADON, 2005).

É importante ressaltar que o método fenomenológico começou na Alemanha em fins do século XIX e primeira metade do século XX, tendo como fundador o filósofo alemão Edmund Husserl (1859-1938). A progressão do pensamento de Husserl utiliza a *epoché* (que significa dúvida) de modo diferente dos filósofos gregos. Isto é, enquanto esses últimos negavam ou punham em dúvida a existência do mundo real,

Husserl se proíbe de realizar julgamento prévio a respeito do que ocorre no mundo (LEITE, 2004, p. 77-79).

A *epoché* (ἐποχή), no método de Husserl, envolve, assim, três momentos articulados entre si: redução fenomenológica, redução eidética e redução transcendental. O primeiro momento, denominado de redução fenomenológica, caracteriza-se por colocar em suspenso, por algum tempo, as crenças, as teorias, os preconceitos, os conceitos e as verdades existentes sobre o objeto que se quer conhecer. Esse momento revela estreita aproximação com a fenomenologia de Heidegger. Entretanto, ele inova e se distancia de Husserl ao empregar o conceito de *epoché* no sentido de dúvida, porque ele não o emprega juntamente com a redução transcendental, tal como faz Husserl. Com efeito, Heidegger entende que se parte de visões, concepções e posições prévias sobre o fenômeno que se vai estudar, mas sem afirmar certezas sobre ele. Deveras, ele pode revelar novos contornos de sua identidade primordial a cada olhar intencional.

A aplicação do círculo hermenêutico como meio de pesquisa tem mostrado isso. Sendo assim, não se atinge a essência finalizada das coisas, pois cada volta no círculo pode mostrar novos ângulos da “coisa”. Desse modo, sua análise “[...] não é somente incompleta, mas também *provisória*” (HEIDEGGER, 2006, p. 54, grifo do autor). Esse posicionamento se constitui, portanto, como um grande divisor teórico entre Husserl e Heidegger. De fato, esse último defendia a ideia de se buscar a essência das coisas no mundo, enquanto o primeiro concebia sua redução final ao *ego* transcendental, definido por ele como “[...] o solo apodicticamente<sup>5</sup> certo e último do juízo [...]” (HUSSERL, 1992, p. 14).

Para se chegar a essa conclusão correta, entende Husserl que se deve partir de algum conhecimento dado, desde que ele tenha comprovação inquestionável e que seja evidente por si mesmo, de modo a não deixar qualquer dúvida. A inclusão desse momento por Husserl revela a sua coerência com a proposta de trazer uma ciência nova, pois ele entendia que, nessa tarefa, não poderia partir do nada. A razão metodológica desse passo é explicada por Edmund Husserl como:

[...] a aplicação expressa do ‘parêntesis’ tem por função metodológica nos lembrar constantemente que as esferas do ser e do conhecimento consideradas se situam por princípio fora daquelas que devem estudar uma fenomenologia transcendental e que toda mistura de premissas que esqueçam

<sup>5</sup> O termo apodíctico refere-se à verdade contida em um argumento que é evidente por si mesma e que, por isso, não precisa ser provada para ser compreendida e aceita. Exemplo simples: diz-se que, por dois pontos de um plano, passa uma única reta. Isso é fácil de se concluir, sem qualquer prova, porque, ao se colocar outra reta passando pelos mesmos dois pontos, ela coincidirá com a primeira.

os domínios do colocar entre parêntesis é sinal de uma confusão marcada pelo absurdo [...] (1950, p. 199, tradução nossa).

A fenomenologia husserliana faz sua crítica ao uso de outros métodos para uma situação de pesquisa que envolva a experiência vivenciada pelos participantes. Husserl propõe a descrição dos fenômenos tais como eles parecem ser, sem nenhum pressuposto de como eles sejam na verdade.

[...] o sentido que uma situação tem para a própria pessoa é uma experiência que geralmente escapa à observação [...] pois o ser humano não é transparente; para desvendar sua experiência o pesquisador precisa de informações a esse respeito, fornecidas pela própria pessoa. A investigação desse tipo de experiência, que constitui a vivência, apresenta-se como um desafio para o método experimental que está voltado para a observação dos fatos e significados destes, considerando-os em si mesmos (FORGHIERI, 1993, p. 57-58).

O método fenomenológico se distancia, assim, do positivismo, vertente cientificista que tentava explicar o mundo através dos fatos observáveis e defendia a ideia de que a ciência natural era o único caminho de se obter conhecimento válido sobre o homem e os fenômenos naturais; essa vertente prevaleceu por vários anos na pesquisa científica. Nesse sentido, defendia a utilização apenas do método experimental. A perspectiva desta corrente filosófica era explicar o mundo pela ciência.

Essa vertente passou a enfrentar, a partir do final do século XIX, oposições epistemológicas por parte de pesquisadores e filósofos. Iniciava-se, então, um movimento de reação ao domínio do paradigma positivista vigente, que tinha em Augusto Comte (1798-1857) e René Descartes (1596-1650) suas figuras exponenciais.

É oportuno destacar que,

[...] A ideia de lei da natureza e de determinismo, cara ao positivismo, aplica-se mal nas ciências humanas [...] O positivismo mostrou-se, portanto, rapidamente enfraquecido, quando se desejou aplicá-lo no domínio humano. Considerou-se então outras perspectivas, que respeitassem mais a realidade dos objetos de estudo em ciências humanas; levou-se em conta outros métodos, menos intervenientes e capazes de construir o saber esperado (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 35).

O positivismo, com o seu determinismo, não se adequava às ciências humanas, visto que não se pode basear sua construção sobre uma medida objetiva do fenômeno estudado como nas ciências naturais. Com efeito,

[...] Na realidade, os fenômenos humanos repousam sobre a multicausalidade, ou seja, sobre um encadeamento de fatores, de natureza e de peso variáveis, que se conjugam e interagem. É isso que se deve

compreender, estima-se, para verdadeiramente conhecer os fatos humanos (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 41).

Nessa dimensão, os opositores ao positivismo afirmavam que a ciência natural, juntamente com o seu método, era inadequada para estudar os fenômenos sociais, artísticos, históricos e psicológicos. Ao defenderem a natureza intrinsecamente qualitativa dos fenômenos não naturais, os contrários à ordem científica vigente passaram a questionar os modelos e análises quantitativas empregados na interpretação dos dados qualitativos (LEITE, 2004, p. 66-67).

Para o existencialismo, a fenomenologia de Husserl significou um interesse novo no fenômeno da consciência. A defesa que se punha em pauta era a de que o método fenomenológico, e não o método científico, revelaria os modos de ser do homem. Desse modo, travou-se a rejeição ao determinismo lógico.

A coerência dessa defesa se achava no fato de que as contribuições dos filósofos existencialistas estavam no terreno da possibilidade da compreensão dos fenômenos através das percepções de um sujeito histórico inserido num contexto e consciente de sua finitude. Heidegger (2006, p. 209) foi um dos autores que defendeu tal assertiva:

No compreender, a presença projeta seu ser para possibilidades. Esse ser para possibilidades em compreendendo é um poder-ser que repercute sobre a presença as possibilidades enquanto aberturas. O projetar inerente ao compreender possui a possibilidade própria de se elaborar em formas. Chamamos de interpretação essa elaboração, o compreender vem a ser ele mesmo e não outra coisa. A interpretação funda-se existencialmente no compreender e não vice-versa. Interpretar não é tomar conhecimento do que se compreendeu, mas elaborar as possibilidades projetadas no compreender.

Heidegger procurou pensar um homem entregue a si mesmo, na sua individualidade, entregue aos seus problemas psicológicos e conflitos existenciais, pois sua filosofia é uma reflexão fenomenológica sobre a existência, que presta atenção ao fenômeno tal como ele se põe no mundo da existência.

“Ser é uma questão existencial. O problema do ser não é o da essência, mas é o da existência, eu sou, mas como sou?” (WERLE, 2012). Diferente de como propunha Descartes, “penso, logo existo”, a filosofia da existência postula: “existo e depois penso”. Assim, antes de dizer algo, o homem já existe. Heidegger desenvolveu uma analítica da existência, tentando colocar o problema do ser na medida em que o homem existe, e o homem só existe quando está envolvido em uma situação, pois o homem não existe fora do mundo (WERLE, 2012).

Assim, Werle (2002) afirma que o problema fundamental da filosofia de Heidegger é a questão do ser no horizonte da existência.

[...] Heidegger afirma que a questão do ser não se coloca senão ao ente privilegiado que é capaz de questionar o ser, que possui uma compreensão do ser [*Seinsverständnis*]. Este ente é o *homem*, que Heidegger chama de ‘*ser-aí*’ [*Dasein*], o homem enquanto um ente que existe imediatamente em um mundo. Por meio do termo *Dasein*, que define o ponto de partida da analítica existencial, Heidegger pretende ultrapassar a separação entre sujeito e objeto, que ele considera uma herança prejudicial da filosofia moderna na compreensão do que seja o homem. *Dasein* é o homem na medida em que existe na existência cotidiana, do dia-a-dia, junto com os outros homens e em seus afazeres e preocupações (p. 02, grifo do autor).

Nesse sentido, o problema do ser é uma questão essencialmente humana, é o homem que coloca esse problema, onde o ser-aí é o homem e o mundo ao mesmo tempo, existentes em sua realidade finita imediata.

A fenomenologia parte, então, da compreensão do viver, não se baseando em conceitos prontos. Exalta a questão da interpretação do mundo que surge intencionalmente na consciência humana, destacando a influência da experiência do sujeito nesse processo de interpretação que se faz, não de forma harmônica, mas enfrentando nesse percurso o conflito de interpretações (COLTRO, 2000).

O conhecimento filosófico da essência do mundo não é jamais a tomada de conhecimento de algo simplesmente dado. Ao contrário, ele é o descortinamento compreensivo de algo em meio a um questionamento direcionado. Este questionamento nunca deixa o questionado se transformar em um ente simplesmente dado (HEIDEGGER, 2006, p. 334-335).

Para Heidegger, a fenomenologia é fazer vir de si mesmo aquilo que se manifesta, buscando a compreensão do fenômeno, valorizando não somente as coisas factualmente observáveis. Portanto, tal assertiva legitima a necessidade de buscar junto ao professor, representante do ser, os elementos essenciais à compreensão de sua prática avaliativa, que leve em conta suas subjetividades, seus interesses e conhecimentos da realidade.

A aplicação do método fenomenológico-hermenêutico, na análise das manifestações orais dos sujeitos, visa pensar o ser, que, à medida que está velado, deve ser conduzido ao desvelamento, no que se refere a uma região específica desse ser, no caso, a avaliação da aprendizagem, considerando nesse processo a cotidianidade mediana do fazer da presença dos professores como elemento fundamental para a compreensão e para a interpretação do seu modo de avaliar.

Se o compreender deve ser entendido primordialmente como poder-ser da presença, as possibilidades de ser que a presença, enquanto impessoal, abriu e das quais se apropriou devem ser extraídas de uma análise do compreender e da interpretação próprias do impessoal. Essas possibilidades próprias revelam assim uma tendência essencial do ser da cotidianidade. Explicitada de maneira suficiente em sua estrutura ontológica, a cotidianidade há de desenvolver um modo de ser originário da presença de tal maneira que, a partir desse modo de ser, possa demonstrar-se em sua concreção existencial o fenômeno de estar-lançado, inerente à presença (HEIDEGGER, 2006, p. 230).

Assim, a busca metodológica deste estudo será baseada na fenomenologia, através da qual se pretende questionar, compreender e interpretar as questões inerentes aos pressupostos do fenômeno avaliação da aprendizagem. A investigação desse fenômeno justifica-se pelo fato de que a avaliação é considerada por muitos que operacionalizam o sistema burocrático escolar como um procedimento natural e óbvio a ser realizado na prática docente. Mas, segundo os estudos já existentes, a avaliação é uma ação complexa e apresenta certa dificuldade para os professores que a executam cotidianamente como instrumento para referendar suas ações avaliativas em sala de aula.

Com este estudo, nosso propósito é, pois, questionar a intencionalidade<sup>6</sup> do sujeito frente à realidade de sua ação na área de avaliação, buscando compreender, desvelar e expor o mundo vivido, enfatizando a interpretação do mundo a partir da consciência do sujeito. Pretendemos trazer à luz o que se mostra dos fatos a serem observados, revelando o significado implícito da experiência humana vivida.

[...] O modo de tratar esta questão é fenomenológica. Isso, porém, não significa que o tratado prescreva 'um ponto de vista' ou uma 'corrente'. Pois, enquanto se compreender a si mesma, a fenomenologia não é e não pode ser nem uma coisa nem outra. A expressão 'fenomenologia' significa, antes de tudo, um conceito de método. Não caracteriza a quiddade real dos objetos da investigação filosófica, o quê dos objetos, mas o seu modo, o como dos objetos. Quanto mais autenticamente opera um conceito de método e quanto mais abrangentemente determina o movimento dos princípios de uma ciência, tanto maior a originariedade em que ele se radica numa discussão com as coisas elas mesmas e tanto mais se afastará do que chamamos de artifício técnico, tão numeroso em disciplinas teóricas (HEIDEGGER, 2006, p. 66).

O método fenomenológico-hermenêutico se adéqua às intenções desta pesquisa pelo fato de não pretendermos limitar as investigações aos dados acadêmicos e burocráticos. Não se trata, portanto, de simples levantamento de dados quantitativos ou

---

<sup>6</sup> Franz Brentano, no século XIX, descreve a intencionalidade como uma característica de todos os atos de consciência, fenômenos psíquicos ou mentais, pela qual eles poderiam ser separados, divididos dos fenômenos físico ou natural. A intencionalidade distingue a propriedade do fenômeno mental: ser necessariamente dirigido para um objeto, seja real, seja imaginário (ABATH, 2000).

relatórios descritivos a serem arquivados, mas intencionamos oportunizar aos sujeitos implicados no fenômeno o direito de dizerem e exporem o que pensavam tal como é, enfatizando sua experiência vivida.

Entendemos que a reflexão fenomenológica, ao contrário da cartesiana<sup>7</sup>, direciona-se no sentido de que, antes de refletir o mundo, nós o vivenciamos. As experiências vividas são, portanto, elemento importante para se refletir o mundo. Então, foi partindo dessa premissa que efetivamos o percurso de investigação e análise desta pesquisa, pois as inquietações sobre o objeto de estudo – a avaliação escolar – emergem das nossas próprias experiências, como já mencionado.

Refletir fenomenologicamente é refletir sobre tudo o que pode ser sentido, intuído, vivenciado, já que “[...] o conhecimento inteiro e o pensamento inteiro vivem de um fato inaugural cuja expressão é: sentir” (MERLEAU-PONTY, 1975, p. 438). Assim, o caminho metodológico adotado teve como intuito proporcionar uma aproximação qualitativa com os sujeitos da pesquisa, de forma a aflorar suas percepções e sua intersubjetividade. O propósito maior foi de que pudéssemos sentir o que os professores sentiam sobre a avaliação e, assim, chegar aos resultados através da compreensão e interpretação de suas falas, alimentadas pelas informações advindas da aplicação dos outros instrumentos de coleta de dados.

Triviños (1987, p. 171) assegura que

Na pesquisa qualitativa (fundamentalmente fenomenológica) a aplicação dos instrumentos não é um processo que se realiza exclusivamente [...] na coleta de dados. Os resultados do questionário, por exemplo, alimentam o desenvolvimento da entrevista semi-estruturada e a observação livre. Isto significa que as respostas dos questionários devem ser conhecidas e interpretadas antes da aplicação dos outros instrumentos.

Com base nessas orientações, esta pesquisa contemplará a abordagem predominantemente qualitativa, mas fará uso também da quantitativa na fase diagnóstica de levantamento de dados necessários à sua implementação.

Masini (1989, p. 66) afirma que “O enfoque [fenomenológico-hermenêutico] furta-se à validação do já conceituado sem prévia reflexão e volta-se para o não pensado, através de uma reflexão exaustiva sobre o objeto do seu estudo, denunciando os pressupostos subjacentes”.

---

<sup>7</sup> O *Cogito* restringe as possibilidades cognoscíveis humanas ao privilegiar exclusivamente o entendimento intelectual; ao passo que a fenomenologia amplia estas possibilidades ao expandir a noção de consciência, postulando até mesmo a percepção e, conseqüentemente, o corpo, como consciência (MANTOVANI, 2003).

Para a fenomenologia, antes de proceder à reflexão do mundo, nós o vivenciamos. Assim, ela parte da compreensão do mundo vivido, e não de definições ou conceitos prontos e acabados; renuncia às questões da validade e veracidade do juízo reprodutivo; e baseia-se em uma compreensão voltada para os significados do vivido e do percebido pelos sujeitos, admitindo a intersubjetividade dos juízos interpretativos (CAVALCANTI, 2002; COLTRO, 2000).

Considerando essa perspectiva, torna-se justificada nossa opção em utilizar essa metodologia de investigação e análise. A partir das experiências vividas como professora, coordenadora pedagógica e diretora de escola pública, identificamo-nos como sujeitos desse mundo vivido, no qual está implicado o fenômeno da avaliação da aprendizagem, que tanto inquieta os envolvidos. É exatamente esse fenômeno que pretendemos estudar, compreender e desvelar, fundamentados no método fenomenológico-hermenêutico.

## **5.2 O círculo hermenêutico**

Foi Schleiermacher (1768-1834), filósofo e teólogo protestante alemão do século XIX, o primeiro a mencionar a natureza circular da compreensão. O filósofo asseverava que a hermenêutica é necessária em todos os casos de compreensão, tanto da linguagem falada como da escrita, e se considerava o primeiro “a unificar as várias teorias hermenêuticas de disciplinas específicas numa hermenêutica universal. Para Schleiermacher, a hermenêutica é a arte de compreender a linguagem falada e escrita” (SCHMIDT, 2013, p. 19).

Consoante Schleiermacher, é importante compreender um autor melhor do que ele próprio se compreendia, visto que o intérprete pode vir a conhecer motivações ocultas ou inconscientes, porque “[...] o que se deve compreender não é a auto-interpretação reflexiva, mas a intenção inconsciente do autor” (GADAMER, 2005, p. 265). Disso segue-se sua grande contribuição, ao desenvolver uma doutrina da arte do compreender em vez de uma agregação de observações, significando algo realmente novo, definindo que “a hermenêutica é a arte de evitar mal-entendidos” (GADAMER, 2005, p. 255).

O círculo hermenêutico significa, então, uma reciprocidade entre o todo e as partes, em que as partes só podem ser compreendidas a partir de uma compreensão do todo, bem como o todo só pode ser compreendido a partir das partes. É nesse

movimento circular que se aprende a compreender aquilo que ainda lhe é desconhecido, estranho, não sendo possível seu entendimento de uma única vez.

[...] Em princípio, compreender é sempre um mover-se nesse círculo, e é por isso que o constante retorno do todo às partes e vice-versa se torna essencial. A isso se acrescenta que esse círculo está sempre se ampliando, já que o conceito do todo é relativo e a integração em contextos cada vez maiores afeta sempre também a compreensão do individual. Schleiermacher aplica à hermenêutica esse seu procedimento tão habitual de uma descrição dialética polar, fazendo jus assim ao caráter provisório e infinito da compreensão que ele desenvolve a partir do velho princípio hermenêutico do todo e das partes (GADAMER, 2005, p. 261-262).

Entretanto, para Schleiermacher, esse círculo pode ser quebrado ao se obter primeiro uma impressão geral do todo por meio de uma leitura preliminar, indo e vindo da parte para o todo e para a parte até que tudo se encaixe. Assim, precisamos iniciar a tarefa da hermenêutica com uma visão geral e voltar para a interpretação gramatical e também psicológica das partes, sendo, portanto, possível que essa leitura nos possibilite uma interpretação detalhada das partes.

Dilthey (1833-1911) incorpora vários elementos da hermenêutica de Schleiermacher e entende a hermenêutica como sendo a ciência da compreensão de monumentos escritos. No entanto, sua intenção principal é formular uma metodologia única, adequada às pesquisas nas ciências humanas, por acreditar que o método das ciências naturais não é apropriado para os estudos nas ciências humanas, defendendo para esta a compreensão como o método adequado.

Os seres humanos, diferente dos objetos físicos, têm uma vida mental e emocional. Entretanto, não podemos observar diretamente a vida interna de outra pessoa, e precisamos obter acesso a ela através de suas manifestações empíricas. A compreensão metodológica é o processo através do qual obtemos acesso e compreendemos as manifestações das vidas de outras pessoas, sejam elas contemporâneas ou históricas. Já que a linguagem é a expressão mais completa da vida interna de outra pessoa, a hermenêutica enquanto compreensão interpretativa das expressões linguísticas é o modelo para o processo geral de compreensão nas ciências humanas (SCHMIDT, 2013, p. 20).

Para Dilthey, as ciências humanas demandam uma metodologia diferente do método utilizado nas ciências naturais, haja vista que estas se delimitam a explicar um fenômeno por sua sujeição a leis causais universais. As ciências humanas, por seu turno, possibilitam a compreensão de significados mentais e espirituais expressos através de sinais externos e também empíricos: “A vida ganha significado na experiência vivida com referência a uma preocupação da vida. Este significado é expresso numa

manifestação da vida externa que outros seres humanos podem sentir” (SCHMIDT, 2013, p. 76).

Heidegger sofreu influência de admiráveis pensadores, dentre eles, Dilthey e Husserl, combinando aspectos da teoria da compreensão da vida do primeiro com o método da pesquisa fenomenológica do segundo. Para Heidegger, a pesquisa fenomenológica serve ao intento de descrever nossa experiência vivida sem realizar juízos prévios sobre o que a experiência implica. Então,

Heidegger afirma que precisamos primeiro compreender o significado do ser dos seres humanos antes de podermos discutir nosso conhecimento sobre entidades. Assim, a filosofia precisa começar com uma descrição cuidadosa de como os seres humanos são na vida real. A descrição é fenomenológica, e o exame é hermenêutico, já que é a autocompreensão interpretativa que temos de nós mesmos na vida (SCHMIDT, 2013, p. 20-21).

Nesse sentido, a descrição *heideggeriana* do círculo hermenêutico identifica três estruturas prévias que caracterizam a situação inicial da compreensão: posição, visão e concepção prévias.

[...] a posição prévia (*Vorhabe*). Literalmente, [...] significa aquilo que temos antes. ‘A interpretação opera no ser na direção de uma totalidade de relevância que já foi compreendida’ [...]. Outra estrutura é a visão prévia (*Vorsicht*). Literalmente, ela significa um olhar-para anterior. Ela está ligada à visão de *Dasein* [...] O movimento da compreensão daquilo que ainda não está claro para a explicação ‘sempre ocorre sob orientação de uma perspectiva que fixa aquilo em cuja visão o que foi compreendido deve ser interpretado’ [...] A visão prévia ‘aborda aquilo que foi obtido na posição prévia com uma interpretação definida na visão’ [...] A terceira estrutura é a concepção prévia (*Vorgriff*). Ela significa literalmente aquilo que é entendido anteriormente no sentido de conceitos [...] ‘A interpretação de alguma coisa é fundamentada essencialmente na posição prévia, na visão prévia e na concepção prévia’ (SCHMIDT, 2013, p. 108-109, grifo do autor).

O que ocorre é que, frente a uma dada situação, o intérprete tem uma pré-compreensão daquilo que vai interpretar. Essa pré-compreensão está ligada à sua circunvisão e, à medida que se aproximar do que deve ser compreendido (que se abre na compreensão), este se torna de tal forma acessível que pode revelar-se como isso ou como aquilo, e este “como” constitui a própria estrutura da explicitação do compreendido: a interpretação.

Heidegger, ao desenvolver a hermenêutica no nível ontológico, trabalha com a ideia de que o horizonte do sentido é dado pela compreensão. A compreensão possui uma estrutura em que se antecipa o sentido. Ela se compõe de posição, visão e concepção prévias, nascendo dessa estrutura a situação hermenêutica.

É oportuno destacar que a forma de realização da própria interpretação compreensiva, na visão *heideggeriana*, não procura simplesmente fazer antecipações, mas torná-las conscientes para poder controlá-las e auferir uma compreensão correta a partir das próprias coisas:

Embora possa ser tolerado, o círculo não deve ser degradado a círculo vicioso. Ele esconde uma possibilidade positiva do conhecimento mais originário, que, evidentemente, só será compreendida de modo adequado quando ficar claro que a tarefa primordial, constante e definitiva da interpretação continua sendo não permitir que a posição prévia, a visão prévia e a concepção prévia (*Vorhabe, Vorsicht, Vorbegriff*) lhe sejam impostas por intuições ou noções populares. Sua tarefa é, antes, assegurar o tema científico, elaborando esses conceitos a partir da coisa, ela mesma (HEIDEGGER apud GADAMER, 2005, p. 355).

Assim, Heidegger (apud SCHMIDT, 2013, p. 111) afirma que “o que é decisivo não é sair do círculo, mas entrar nele da forma correta”. E a forma de entrar no círculo corretamente é como foi explicitado no trecho acima, quando o intérprete compreende que sua tarefa é não deixar que as três estruturas prévias sejam dadas por ideias ao acaso, mas sim garantir o tema científico ao desenvolvê-las, tendo como base fundamental as coisas em si.

Toda interpretação correta tem que proteger-se da arbitrariedade de intuições repentinas e da estreiteza dos hábitos de pensar imperceptíveis, e voltar seu olhar para ‘as coisas elas mesmas’[...] Pois o que importa é manter a vista atenta à coisa através de todos os desvios a que se vê constantemente submetido o intérprete em virtude das idéias que lhe ocorrem [...] que a interpretação comece com conceitos prévios que serão substituídos por outros mais adequados; justamente todo esse constante reprojeter que perfaz o movimento de sentido do compreender e do interpretar é o processo descrito por Heidegger (GADAMER, 2005, p. 355-356).

A compreensão, para o filósofo alemão, opera no interior de um conjunto de relações, num todo relacional, vale dizer, que atua dentro de um círculo hermenêutico, ou melhor, em uma espiral, inseparável da existência do intérprete, pois não se pode conceber a compreensão fora de um contexto histórico e social.

Desse modo, o círculo, na compreensão interpretativa, não tem como ser evitado, já que ele sinaliza o papel das estruturas prévias de compreensão presente inevitavelmente em todos os casos de compreensão, visto que essas estruturas prévias são constitutivas do existencial de *Dasein*.

Importante é atentar para a compreensão prévia na visão *heideggeriana*, no método fenomenológico que busca assegurar o acesso apropriado a uma investigação sem preconceitos, no sentido de assegurar seu lema “Para as coisas em si”.

[...] os conceitos usados na interpretação podem ser apropriados para as coisas a serem interpretadas, ou que poderíamos tentar forçar as coisas na direção de conceitos inapropriados. Claramente, os conceitos apropriados vêm das coisas em si, e os inapropriados podem vir de ideias ao acaso ou de concepções populares. Ele também apontou que estes conceitos podem ser assumidos provisoriamente, ou em caráter definitivo. Assumi-los provisoriamente é a forma correta, pois podemos descobrir, no processo de interpretação, que eles não são os conceitos apropriados (SCHMIDT, 2013, p. 112).

Entretanto, é importante destacar que a tarefa do intérprete, no método fenomenológico, delinea-se em:

[...] conferir se as concepções aceitas provisoriamente na concepção prévia que ele tem são realmente as concepções que se mostram a partir da coisa em si que está sendo compreendida. O intérprete deve evitar simplesmente aceitar conceitos ao acaso ou conceitos que são populares se eles não tiverem sido testados nas coisas em si (SCHMIDT, 2013, p. 112).

Nessa esteira, a compreensão é essencialmente interpretação, pois se inicia com a posição prévia, visão prévia e concepção prévia, mas isso não envolve necessariamente um círculo vicioso, uma vez que a compreensão correta só pode ser obtida quando o intérprete fundamenta as estruturas prévias da compreensão nas coisas em si, examinando sua legitimação.

Toda interpretação possui sua posição prévia, visão prévia e concepção prévia. No momento em que, enquanto interpretação, se torna tarefa explícita de uma pesquisa, então o conjunto dessas ‘pressuposições’, que denominamos de situação hermenêutica, necessita de um esclarecimento prévio que, numa experiência fundamental, assegure para si o ‘objeto’ a ser explicitado (HEIDEGGER, 2006, p. 304).

Assim, a problemática da compreensão e da interpretação, vislumbrando-se as possibilidades delas geradas, remete ao “círculo hermenêutico” baseado na compreensão, interpretação e nova compreensão. Esse movimento favorece a análise fenomenológica, renunciando à utilização de quadro categorial apriorístico e valorizando a busca dos significados manifestos nos relatos. Suscita, portanto, a articulação dialógico-dialética nesse processo de abertura, com possibilidade de impacto no encontro com o diferente (CAVALCANTI, 2002; COLTRO, 2000).

Compreender a si mesmo e ao outro é, sem dúvida, uma tarefa hermenêutica<sup>8</sup>:

---

<sup>8</sup> “Hermenêutica, no seu sentido original, é a mensagem dos deuses transmitida por Hermes, a quem competia interpretá-la. Hermenêutica é a arte de compreender. A teoria hermenêutica busca respostas

[...] Da própria investigação resulta que o sentido metodológico da descrição fenomenológica é *interpretação* [...] Fenomenologia da presença é *hermenêutica* no sentido originário da palavra em que se designa o ofício de interpretar. Desvendando-se o sentido de ser e as estruturas fundamentais da presença em geral, abre-se o horizonte para qualquer investigação ontológica ulterior dos entes não dotados do caráter de presença. A hermenêutica da presença torna-se também uma ‘hermenêutica’ no sentido de elaboração das condições de possibilidade de toda investigação ontológica (HEIDEGGER, 2006, p. 77, grifo do autor).

O método fenomenológico-hermenêutico busca uma reflexão ampla e contínua sobre a importância e a finalidade dos questionamentos que são colocados, bem como das respostas obtidas. Desse modo, apresenta-se como sendo de natureza exploratória, aberta a outras interpretações e a reflexões constantes, às vezes até conflitantes, o que marca seu caráter polissêmico. Sendo assim, tal método constitui-se como sinal de fertilidade, visto que apresenta a intenção de trazer à luz aquilo que, na maior parte das vezes, oculta-se naquilo que, na maior parte das vezes, mostra-se, mas que é precisamente o que se manifesta nisso que se mostra (COLTRO, 2000).

### 5.3 A formação da subjetividade e da intersubjetividade na análise de dados qualitativos

Outro aspecto a ser considerado na decisão sobre as técnicas de coleta de dados e, por conseguinte, nas análises é a intersubjetividade. A subjetividade envolve dois elementos, um “eu” e um “não eu”, de acordo com as teorias psicológicas que defendem a existência de alteridade entre esses elementos. De acordo com Junior e Figueiredo (2004, p. 02),

A partir tanto da tradição fenomenológica, quanto também do chamado behaviorismo social (ou interacionismo simbólico, como o denominou Herbert Blumer, discípulo de Mead), não parece haver dúvida de que existe na formação do *self* um *Outro* – um ‘*self* generalizado’ –, e outros – *selves* diferenciados –, em suas existências concretas, e eventualmente em sua radical alteridade.

A intersubjetividade, portanto, significa a possibilidade de esses dois polos se comunicarem de modo confiável na troca de informações. Referidos autores propõem a existência de quatro matrizes que abordam a diversidade desse fenômeno: “1 - intersubjetividade *trans-subjetiva* (M. Scheler, M. Heidegger e M. Merleau-Ponty);

---

técnicas que esclareçam as relações entre um texto e suas diversas formas de interpretação, no desejo de encontrar aquela que seja mais apropriada” (MOREIRA, 1999, p. 48).

2 - intersubjetividade *traumática* (Lévinas); 3 - intersubjetividade *interpessoal* (G. H. Mead); [4] ‘intersubjetividade’ *intrapsíquica* (Freud, Klein, Fairbairn, Winnicott) (JUNIOR; FIGUEIREDO, 2004, p. 01, grifo dos autores)”.

É oportuno mencionar a necessidade de reconhecer que essas dimensões intersubjetivas sinalizam polos que não são ocupados de forma pura e exclusiva, mas que convivem nos diversos processos de constituição subjetiva.

A intersubjetividade trans-subjetiva busca referir-se ao campo de uma realidade primordial e materna, assim

É a experiência de um solo de acolhimento e sustentação em que a alteridade emerge como constituinte das experiências subjetivas, mas não por oposição e confronto, e sim por seu caráter de inclusão primordial. Trata-se, é evidente, de uma modalidade pré-subjetiva de existência (JUNIOR; FIGUEIREDO, 2004, p. 09)

Das correntes citadas, empregamos as ideias de Heidegger, em função do foco teórico que escolhemos para este estudo. Isto posto, cabe mencionar que, como se sabe, em ciências da natureza, a intersubjetividade é alcançada em função do uso de testes e modelos quantitativos que são empregados, o que possibilita contraprovas e repetições dos experimentos. Nas ciências humanas, por sua vez, os métodos são hermenêuticos e os fenômenos não se mostram por inteiro, o que requer um mínimo de coerência nos achados para se mostrar que o que foi revelado é comparável e fidedigno. Este estudo empregou a visão de Heidegger sobre a intersubjetividade, tema que é apresentado na obra *Ser e Tempo*, o qual discutimos a seguir.

Para aprofundar a funcionalidade do uso do manual do artesão apresentado no [...] “martelar do martelo [...]” (HEIDEGGER, 2006, p. 133) na intersubjetividade, esse autor leciona:

A ‘descrição’ do mundo circundante mais próximo, por exemplo, do mundo do artesão, mostrou que, com o instrumento em ação, também ‘vêm ao encontro’ os outros, aos quais a ‘obra’ se destina. No modo de ser desse manual, ou seja, em sua conjuntura, existe uma referência essencial a possíveis portadores para os quais a obra está sendo ‘talhada sob medida’ (HEIDEGGER, 2006, p. 173).

Observamos, no excerto, que o filósofo alemão indica possível nível de comunicação a distância entre o autor de uma obra e “outros”, que perceberão indicadores de comunicação de sentimentos, angústias, desejos etc., estabelecendo intersubjetividade entre eles. Isso pode se explicar, no caso da arte, quando as obras

são apreciadas por pessoas que não as entendem, sob o ponto de vista técnico, mas que as admiram ludicamente.

Há, portanto, meios e medidas que o pesquisador pode adotar para que o fenômeno se revele em seus ângulos mais essenciais. Seria fundamentalismo fenomenológico afirmarmos que, mesmo empregando as ideias aqui descritas, diferentes pesquisadores não possam encontrar horizontes diferenciados do mesmo fenômeno, no entanto, certamente haverá um núcleo comum que envolverá os aspectos essenciais.

Heidegger considera que a relação do eu com o outro é fundamental, constitutiva e recíproca, além de ser uma relação de “ser a ser”, e não de “conhecimento a conhecimento”. Essa visão é apresentada por ele ao mostrar a realidade humana, na qual as relações eu/outro representam “ser-com” (*Mit- Sein*). O ser com o outro passa a fazer parte, constituir em estrutura fundamental de meu ser. Nessa relação, o outro surge não como mero objeto de conhecimento, mas como realidade-humana (SILVA, 2009).

Na visão *heideggeriana*, “[...] o ser-com é um constitutivo existencial do ser-no-mundo” (HEIDEGGER, 2006, 182), assim, o ser com o outro passa a se constituir em estrutura fundamental de meu ser, e não apenas como objeto do meu conhecimento, visto que

[...] é preciso atentar em que sentido se fala aqui dos ‘outros’. Os ‘outros’ não significam todo o resto dos demais além de mim, do qual o eu se isolaria. Os outros, ao contrário, são aqueles dos quais, na maior parte das vezes, não se consegue propriamente se diferenciar, são aqueles entre os quais também se está. Esse estar também com os outros não possui o caráter ontológico de um ser simplesmente dado ‘em conjunto’ dentro de um mundo. O ‘com’ é uma determinação da presença. O ‘também’ significa a igualdade no ser enquanto ser-no-mundo que se ocupa dentro de uma circunvisão (HEIDEGGER, 2006, p. 174).

Por conseguinte, os outros não são simplesmente acréscimos do *Dasein*, mas, dentro da cotidianidade em que se incluem e na qual estamos incluídos, fazem parte, participam do ser no mundo: “[...] o esclarecimento do ser-no-mundo mostrou que, de início, um mero sujeito não ‘é’ e nunca é dado sem mundo. Da mesma maneira, também, de início, não é dado um eu isolado sem o outro. Se, pois, os ‘outros’ já estão co-presentes no ser-no-mundo [...]” (HEIDEGGER, 2006, p. 172).

Nessa perspectiva, ainda segundo o filósofo (2006, p. 172), é possível afirmar “que a ‘essência’ da presença está fundada em sua existência”. Descubro e me relaciono com o outro a partir da minha existência, assim como igualmente o outro

necessita também realizar esse processo. Não constituo um mundo particular e independente dos outros, mas estabeleço com os outros uma relação de reciprocidade.

[...] É um campo de possibilidades que cria e delimita as condições de nossa experiência e o horizonte de nossos atos. Uma certa alteridade é presença constitutiva das subjetividades na medida em que a tradição que nos precede e nos envolve deva ser compreendida como aquilo que não sendo eu faz com que eu possa vir a ser o que sou; ou seja, para Heidegger, um ser-aí, um *Dasein* e um *Mit-sein* (ser-com) (JUNIOR; FIGUEIREDO, 2004, p. 10).

Não se pode desconsiderar, pois, a presença do outro na constituição do eu. O ser-aí, o *Dasein*, é um “ser-no-mundo” que se encontra em sua existência situado num contexto de vivência no mundo, no qual o outro afeta na constituição do mundo, que não se dá de modo particular e isolado.

[...] ser-no-mundo significa: empenhar-se de maneira não temática, guiando-se pela circunvisão, nas referências constitutivas da manualidade de um conjunto instrumental. A ocupação já é o que é, com base numa familiaridade com o mundo. Nessa familiaridade, a presença pode perder-se e ser absorvida pelo ente intramundano que vem ao seu encontro (HEIDEGGER, 2006, p. 125).

O mundo não existe apenas como um espaço físico no qual nos encontramos, mas o *Dasein* o constitui na medida em que lida com os instrumentos que dispõe. Assim, o *Dasein* se relaciona com o mundo e o constitui, pois o “Mundo é um caráter da própria presença” (HEIDEGGER, 2006, p. 112). Embora se reconheça essa característica da presença,

Em termos existenciais, a presença possui o caráter de *afastamento* (*Abständigkeit*) [...] Nesse afastamento constitutivo do ser-com reside, porém: a presença enquanto convivência cotidiana está sob a *tutela* dos outros. Não é ela mesma que é, os outros lhe tomam o ser (HEIDEGGER, 2006, p. 186, grifo do autor).

Assim, o homem forma, junto com as coisas e os outros, a totalidade do mundo, podendo-se afirmar que o mundo é a própria possibilidade da existência humana, é o elemento constitutivo do *Dasein*. Heidegger o situa no tempo e na história, onde as possibilidades decorrem da liberdade de escolha do modo de o ser estar no mundo, ou isolado em torno de si mesmo, ou compartilhando-o com outros. De acordo com a discussão acima, Heidegger se mostra estar no mundo com os outros, coerente com sua assertiva segundo a qual o *Dasein* é sempre “ser-no-mundo”.

#### 5.4 Trabalho de campo e definição dos sujeitos

A fase diagnóstica inicial foi realizada a partir de um contato direto com técnicos da Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC-CE), momento em que coletamos a relação nominal de todas as escolas estaduais localizadas no Município de Fortaleza, bem como o respectivo número de professores lotados nessas unidades de ensino.

A tabela a seguir contém o número total de escolas estaduais de Fortaleza e a quantidade de professores por região, as quais ofertam as diversas modalidades de ensino: fundamental, médio, educação de jovens e adultos e educação profissional.

Tabela 04 – Escolas estaduais de Fortaleza por regional

<b>Regional</b>	<b>Total geral de escolas estaduais</b>	<b>Total de professores da rede estadual de Fortaleza</b>
I	25	668
II	24	648
III	25	731
IV	25	784
V	36	1.114
VI	31	969
<b>Total</b>	<b>166</b>	<b>4.914</b>

Fonte: Dados adaptados da SEDUC-CE (2013).

De acordo com Laville e Dionne (1999), para conhecer a opinião de uma população acerca de uma escolha ou tema específico, é necessário interrogá-la, não a população inteira, mas uma parte dela, constituída e selecionada através dos cuidados requeridos, a fim de garantir sua representatividade.

Desse modo, nesta pesquisa qualitativa, os critérios para definição das escolas e dos sujeitos do estudo foram os seguintes:

- escolas estaduais que ofertassem o Ensino Médio regular, localizadas na cidade de Fortaleza, incluindo representação de duas regionais das seis existentes nessa cidade. De cada uma das duas regionais, foram escolhidas três escolas, totalizando seis. Estas foram definidas aleatoriamente (por meio do sorteio). A partir daí, fizemos o contato direto junto às direções das escolas, a fim de verificar as que apresentavam possível receptividade para acolher o trabalho de pesquisa;

- os sujeitos da pesquisa foram 24 (vinte e quatro) professores do Ensino Médio que atuavam nas quatro diferentes áreas do currículo (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas) e que atendiam aos critérios previamente estabelecidos de ser professor efetivo da rede estadual e já atuar no exercício da docência do Ensino Médio há no mínimo três anos, considerando que, por não serem professores iniciantes, mas experientes, já possuíam saberes docentes oriundos de suas experiências vivenciadas no cotidiano da sala de aula, pois, como anotam Therrien e Loiola (2001, p. 148), “[...] grande parte dos saberes docentes são fundados na experiência, integrados a uma cultura pessoal e passíveis de formalização”.

Com a definição das seis escolas, realizamos um novo contato direto junto à gestão das respectivas unidades escolares, com o propósito de apresentarmos os objetivos da pesquisa e definirmos o período da nossa permanência na unidade de ensino para realização do procedimento de coleta de informações acerca do objeto de estudo, o qual seguiu os seguintes passos:

- Realização de contato direto com os quatro professores de Ensino Médio de cada unidade escolar, sendo um de cada área por escola, para perceber os que estavam dispostos a participar como sujeitos da pesquisa;
- Solicitação de assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) por parte dos docentes e preenchimento de um questionário individual apenas para conhecimento do perfil geral dos professores;
- Realização de entrevistas semiestruturadas com os professores definidos a partir da amostra, considerando o cuidado de que deveriam participar professores das quatro áreas do currículo escolar;
- Observações em sala de aula das turmas dos referidos docentes participantes da investigação; e
- Execução dos procedimentos para a compreensão e análise dos dados, com base no método fenomenológico-hermenêutico.

Acreditamos que a aplicabilidade do método fenomenológico-hermenêutico foi a forma mais apropriada no percurso metodológico para a realização desta pesquisa, por melhor dar conta da inevitável intersubjetividade dos juízos interpretativos. Assim, tivemos a intenção de assumir uma postura adequada à aplicação desse método no

decorrer de todo o estudo; para tal, propomo-nos a uma análise aprofundada da problemática, buscando a compreensão e a interpretação do objeto de estudo.

Nas pesquisas com modelos do paradigma qualitativo, contemplamos elementos diferentes dos modelos quantitativos, à medida que a natureza das variáveis não está necessariamente associada a número, mas visa revelar o que pensam os sujeitos sobre seus conhecimentos, visões e concepções, posições e práticas cotidianas do seu mundo que sejam de interesse do estudo. Com esses elementos, formam-se dimensões, ângulos ou horizontes que dão contorno ao fenômeno investigado, em lugar da quantificação das informações colhidas (MINAYO, 2001).

Em função das últimas considerações, empregamos o critério da saturação para determinar o número de sujeitos participantes da pesquisa, pois neste critério levamos em conta a repetição recorrente e sistemática de dimensões significativas para a compreensão do fenômeno estudado. Então, apesar da prévia definição do quantitativo dos sujeitos a serem pesquisados, com base no critério da saturação, esse quantitativo poderia sofrer alguma alteração para mais ou para menos, dependendo da repetição recorrente das informações coletadas: “Não haverá um critério amostral que indique que a coleta encerrou-se, critério esse próprio da metodologia das ciências naturais. O critério em fenomenologia é o da repetitividade que expressa o mostrar-se do fenômeno em sua essência (BOEMER, 1994, p. 89).

Assim, as escolas participantes da pesquisa foram aquelas situadas nas regionais II e IV, sendo que, de cada regional, foram escolhidas três escolas estaduais de Fortaleza que ofertavam o Ensino Médio regular e que estavam em funcionamento à época do trabalho de campo. A participação dos sujeitos foi espontânea e não aleatória, contemplando quatro professores de cada escola, representando as quatro áreas do currículo.

A partir dessas definições, foram identificadas as unidades escolares que ofertavam o Ensino Médio regular, excluindo-se desse quantitativo as escolas estaduais que ofertavam exclusivamente o Ensino Fundamental, a educação profissional e a educação de jovens e adultos.

Desse modo, sintetizando as informações, foram escolhidas, aleatoriamente, duas regionais e três escolas de Ensino Médio de cada regional, nas quais foram entrevistados quatro professores, totalizando 24 (vinte e quatro) sujeitos, os quais compõem o quadro de profissionais pesquisados (população) e figuram na tabela adiante.

Tabela 05 – Regionais, escolas e sujeitos do estudo

Regional	Quantidade de escolas que ofertam o Ensino Médio	Professores que atuam no Ensino Médio	Sujeitos participantes
I	17	558	-
II	19	530	12
III	18	546	-
IV	17	599	12
V	29	951	-
VI	27	885	-
<b>Total</b>	<b>127</b>	<b>4.069</b>	<b>24</b>

Fonte: Dados adaptados da SEDUC-CE (2013).

## 5.5 Instrumentos e técnicas de coleta de dados

O pesquisador qualitativo em educação continuamente questiona os sujeitos e estabelece estratégias que lhe possibilitem perceber as experiências do ponto de vista do informador, buscando perceber como eles interpretam as suas experiências (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Assim, as informações coletadas são de extrema importância para o trabalho de investigação, visto que as elas servem de base, de provisão para alimentar o desenvolvimento dos trabalhos de pesquisa. É a partir das informações que se estabelecem os procedimentos de construção do problema que se pretende estudar e que se elaboram as hipóteses, bem como a sua verificação, conforme ponderam Laville e Dionne (1999, p. 164): “Se as informações empregadas no início da pesquisa são, às vezes, vagas ou incompletas, a coleta dos dados necessários à etapa da verificação deve ser sistemática, ordenada e a mais completa possível”.

Na fase de coleta de informações, além da pesquisa em campo, foram consultados os documentos legais e pedagógicos que tratam do Ensino Médio e de suas abordagens sobre avaliação da aprendizagem, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução do Conselho Nacional de Educação número 02, de 30 de janeiro de 2012), a Lei de Diretrizes e Bases n.º 9.394/96 e os projetos político-pedagógicos das escolas onde atuam os sujeitos da pesquisa. Ademais, debruçamo-nos também sobre a literatura pertinente ao tema, com o intuito de melhor compreender os dados a serem obtidos e para embasar a fundamentação das argumentações.

Para coletar informação a propósito de fenômenos humanos, o pesquisador pode, segundo a natureza do fenômeno e a de suas preocupações de pesquisa, ou consultar documentos sobre a questão, ou encontrar essa informação

observando o próprio fenômeno, ou ainda interrogar pessoas que o conhecem (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 176).

Assim, no percurso inicial da pesquisa em campo, a fim de dar segurança aos sujeitos participantes, entregamos-lhes uma carta de apresentação – o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), explicitando os objetivos do estudo, bem como as vantagens esperadas. Nesse documento também foi esclarecido que seriam resguardados o sigilo dos dados obtidos e o anonimato dos participantes da investigação, haja vista que todo o material coletado iria ser tratado de forma impessoal e utilizado para fins estritamente científicos, sem qualquer possibilidade de identificação por terceiros.

Nesse decurso, recorreremos, como instrumentos e técnicas de recolha de informações, ao questionário, à entrevista semiestruturada com a escuta sensível e à observação participante, indicados no quadro a seguir e posteriormente detalhados nos tópicos seguintes, nos quais descrevemos os passos metodológicos utilizados em cada etapa.

Quadro 04 – Instrumentos e técnicas de coleta de dados

<b>Técnica</b>	<b>Instrumento</b>	<b>Fonte</b>
-	Questionário sobre o perfil dos sujeitos (Apêndice B).	Professores do Ensino Médio.
Entrevista semiestruturada e escuta sensível.	Roteiro (flexível) da entrevista (Apêndice C).	Professores do Ensino Médio.
Observação participante em sala de aula.	Diário de campo para registro das observações (Apêndice D).	Professores do Ensino Médio em atuação na regência de sala de aula.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2014).

### **5.5.1 Questionário**

O uso do questionário não se dará de modo exclusivo, mas apenas como um instrumento complementar, em conjunto com outras técnicas e instrumentos de coleta de dados, tendo em vista a abordagem qualitativa da pesquisa.

A aplicação do questionário padronizado contendo quinze questões uniformizadas teve como objetivo colher informações acerca dos professores, tais como: formação inicial e continuada, carga horária de trabalho, tempo de magistério, como também acerca das condições de trabalho: quantidade de alunos por turma, tempo disponível para planejamento etc.

Desse modo, as perguntas foram apresentadas aos interrogados de forma sucinta, porém diversificada, visto que algumas questões eram objetivas, oferecendo

opções fechadas de respostas, e outras eram abertas, permitindo aos professores descrever na lacuna a opinião que melhor se adequasse às suas condições de trabalho em sua respectiva escola.

Todas essas informações foram importantes e necessárias ao objetivo da pesquisa, pois forneceram elementos atinentes aos seus sujeitos e revelaram um pouco da realidade do contexto em que atuam. Laville e Dionne (1999, p. 183) ratificam que, “Se o questionário padronizado é o instrumento privilegiado de sondagem, seu uso não se limita, todavia, a esta única estratégia de pesquisa”.

Ainda nessa direção, Bogdan e Biklen (1994, p. 194) argumentam que

Os dados quantitativos podem ter utilizações convencionais em investigação qualitativa. Podem sugerir tendências num local [...] Podem também fornecer informação descritiva (idade, raça, sexo, estatuto socioeconômico) acerca da população servida por um programa educacional em particular. Estes tipos de dados podem abrir novos caminhos a explorar e questões a responder.

Assim, embora o questionário fechado seja usualmente empregado em pesquisa positivista, Triviños (1987, p. 137) informa que “[...] também o podemos utilizar na pesquisa qualitativa”. Destarte, considerando a reflexão do referido autor, todos os instrumentos e as técnicas metodológicas a serem utilizadas nesta investigação buscaram atender às exigências e critérios da pesquisa qualitativa.

Nesse sentido, as informações coletadas nos questionários foram relevantes para enriquecer o conhecimento do contexto real das condições em que atuam os professores nas unidades de ensino.

Na aplicação dos questionários, como em todos os demais procedimentos metodológicos da pesquisa, foi garantido o anonimato aos interrogados, a fim de facilitar-lhes e proporcionar-lhes maior segurança para revelar suas opiniões e compreensões acerca do objeto de estudo.

### ***5.5.2 Entrevista semiestruturada e escuta sensível***

Inicialmente aplicamos o questionário e, em um momento seguinte, previamente agendado com os professores, realizamos as entrevistas semiestruturadas. Neste último caso, ao fazer os questionamentos, tivemos cuidado especial para não direcionar os sujeitos da pesquisa, evitando incutir-lhes, assim, qualquer tipo de viés com relação às nossas visões prévias. Dessa maneira, toda cautela foi tomada na

condução e análise das entrevistas, para que não houvesse nenhum tipo de viés orientador.

Assim, as entrevistas semiestruturadas foram realizadas de modo individual com cada sujeito, no horário escolhido pelo próprio entrevistado, que geralmente foi no horário destinado ao planejamento dos professores, período considerado mais calmo para a efetivação da entrevista. Preferencialmente optamos por realizá-las em um local mais tranquilo da escola previamente disponibilizado pelos gestores, a fim de se garantir a privacidade e evitar que não houvesse interrupções de terceiros. Esses locais variaram entre os seguintes ambientes: a sala de vídeo, de leitura ou dos professores diretores de turma e, por vezes, uma sala ociosa que houvesse na instituição. Evitamos realizá-las na sala dos professores, por ser um espaço de muita movimentação e conversas paralelas.

Apesar da existência de um roteiro prévio de dez perguntas, este não foi seguido à risca, sendo utilizado de modo flexível, tendo em vista ser uma entrevista semiestruturada, na qual tivemos autonomia tanto para reduzir como para acrescentar perguntas de interesse do objeto de estudo de acordo com o que ia sendo revelado do fenômeno pelo participante.

Todas as entrevistas tiveram o áudio gravado, conforme prévio consentimento dos sujeitos participantes da pesquisa, e posteriormente foram transcritas. No que diz respeito às transcrições, fizemos questão de não terceirizarmos esse trabalho, por considerarmos que, ao realizá-lo, nossa compreensão das falas seria ampliada, facilitando, assim, a interpretação hermenêutica dos discursos.

É importante mencionar que fizemos uma aplicação piloto com quatro professores das diferentes áreas do currículo e, a partir daí, analisamos a necessidade de fazer modificações nas perguntas para evitar viés do pesquisador e verificar se os docentes estavam ministrando o conteúdo ligado ao objeto.

Contudo, tivemos a atenção necessária para não especificar muito os objetivos no momento da entrevista, para evitar orientação excessiva ao sujeito, tendo em vista que não podemos fazer perguntas muito diretas, tampouco interferir na resposta do sujeito, direcionando-a para aquilo que concebemos.

Ressaltamos que todos esses cuidados são referenciais do método e precisam ser cuidadosamente observados, pois, ao se fazer uma entrevista muito dirigida com direcionamentos enviesados, perde-se a essência do método. O método fenomenológico dá uma contravisão sobre o que o pesquisador pensa, e é nesse movimento que o fenômeno vai se revelando e sendo refletido.

Uma entrevista envolve duas pessoas que desejam transmitir vivências, conhecimentos e experiências. Ambas são receptoras e transmissoras de informações e sentimentos. Fala-se e se escuta a fala do outro. Sabemos que o saber escutar é um dos elementos essenciais para que uma entrevista se torne eficaz. Os assuntos não se sucedem de forma linear e horizontal, mas aparecem numa “abordagem transversal” (BARBIER, 2002, p. 01). Segundo esse autor, ela tem suas bases na perspectiva *rogeriana*, incorpora elementos da tendência de interpretação oriental (KRISHNAMURTI, 1994), apoia-se na empatia (BARBIER, 2002) e vê no entrevistado o outrem, numa clara influência de Lévinas (1980).

Deduzimos que esse tipo de escuta (sensível) possibilita uma forma de ouvir que tem base multirreferencial (JACQUES ARDOINO apud BORBA, 2001). Para evitar o emprego de conhecimentos e julgamentos prévios, a escuta sensível exige o emprego de certo estado meditativo e vigilante sobre o que se está ouvindo, já que

A meditação não tem nada a ver com um êxtase exuberante ou transe possessivo. Meditação é simplesmente a plena consciência de *se estar com aquilo que é*, aqui e agora, no mínimo gesto, na mínima atividade da vida quotidiana. Meditação exige um outro tipo de *época* (Husserl): uma suspensão não somente de toda teoria, de conceptualização e de toda representação imaginária do mundo (BARBIER, 2002, p. 04, grifo do autor).

Vemos, portanto, que a entrevista, para ser útil e confiável, exige que sejam adotados os cuidados apontados acima. Ademais, a escuta sensível se mostra de acordo com a perspectiva teórica adotada neste trabalho.

Assim, a técnica da entrevista semiestruturada, baseada na escuta sensível, foi a que melhor se adequou aos fins desta pesquisa. A proposta foi buscar, através do diálogo, uma condição de horizontalidade ou igualdade na relação estabelecida entre entrevistador e entrevistado, o que ajudou a obter dados mais detalhados e enriquecedores para a realização da investigação (FREIRE, 1992).

[...] a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. Quem entrevista tem informações e procura outras [...] A intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações; pretende criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado se abra. Deseja instaurar credibilidade e quer que o interlocutor colabore, trazendo dados relevantes para o seu trabalho (SZYMANSKI, 2010, p. 12).

Desse modo, a entrevista semiestruturada e a escuta sensível foram empregadas como técnicas de coleta de dados para a elaboração da tese. Assumindo tal

opção, buscamos alcançar o que Heidegger (2006, p. 175) denomina de “[...] ser-com os outros”, pois “É o mundo que proporciona esse encontro”, no qual

[...] a presença se mantém, de modo essencial, empenhada em ocupações guiadas por uma circunvisão. Em oposição aos ‘esclarecimentos’ teóricos, que facilmente se impõem sobre o ser simplesmente dado dos outros, deve-se ater ao teor fenomenal demonstrado de seu encontro no *mundo circundante* [...] em *sua ocupação* (HEIDEGGER, 2006, p. 175, grifo do autor).

Ora, o entrevistado é “[...] ser simplesmente dado [...]” (HEIDEGGER, 2006), e nos direcionou para o que era essencial. Aqui, Heidegger se aproxima de Husserl, pois, por outras palavras, ele recomenda que se ponha “entre parênteses” tudo o que se conheça sobre o outro e se foque no essencial do fenômeno estudado, o qual se localiza no mundo que lhe é próprio. Delimita-se, assim, o foco de interesse, criando uma relação mais estreita entre pesquisadora e pesquisado.

[...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica (LÜKDE; ANDRÉ, 1986, p. 33),

Deduzimos, portanto, a importância do emprego da escuta sensível. A entrevista não pode ser vista como encontro protocolar e burocrático, no qual um pergunta e o outro responde. A ênfase no encontro, nos termos descritos acima, é reafirmada como “[...] encontro mundano mais próximo e elementar da presença é tão amplo que a *própria* presença nele, de *saída*, já ‘encontra’ a si mesma, *desviando o olhar* ou nem mesmo *vendo* ‘vivências’ e ‘atos’” (HEIDEGGER, 2006, p. 175, grifo do autor).

Aqui, Heidegger se aproxima de Emmanuel Lévinas (1980), na medida em que o elemento essencial para esse último autor é a face que tudo revela. Aliás, é o próprio Heidegger quem reconhece isso no excerto citado, pois a presença já “encontra” a si mesma. As citações deixam bem claro o que se deve fazer para desenvolver um processo de confiança e empatia (*Einfühlung*) na comunicação para que haja a necessária intersubjetividade. Somente com essas condições, poder-se-á obter dados confiáveis.

Esse fenômeno que “[...] denomina-se ‘empatia’ deve, por assim dizer, construir ontologicamente uma ponte entre o próprio sujeito isolado e o outro sujeito, de início inteiramente fechado” (HEIDEGGER, 2006, p. 181).

É relevante destacar que, ao se atingir esse nível de interação pessoal durante as entrevistas – as quais não ocorreram em um primeiro momento de contato com os professores, a fim de se estabelecer uma maior interação e empatia com eles –, não é despropósito afirmarmos que assim podemos atingir níveis confiáveis de probabilidade de que as informações prestadas estejam isentas de subterfúgios e omissões.

O uso desse valioso procedimento de coleta de dados teve o intuito de conhecer as percepções dos sujeitos sobre as concepções de avaliação da aprendizagem e sua realização no contexto escolar, tentando captar sugestões que contribuam para a possibilidade de se efetivar na prática docente a avaliação formativa.

### ***5.5.3 Observação participante***

Utilizamos, também, a técnica da observação participante, por se tratar de uma pesquisa fenomenológica, na qual há a busca de aprofundamento do que pensam os sujeitos sobre suas experiências, no sentido de detectar os significados que as pessoas dão aos fenômenos (TRIVIÑOS, 1987).

A observação é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas em educação. Sem acurada observação, não há ciência [...] Ao observador não basta simplesmente olhar. Deve, certamente, saber ver, identificar e descrever diversos tipos de interações e processos humanos (VIANNA, 2003, p. 12).

Na visão de Vianna (2003), as observações constituem importante fonte de informação na pesquisa qualitativa por procurarem coletar dados que sejam válidos e confiáveis aos fins a que se destinam.

Durante as observações participantes em sala de aula, utilizamos o diário de campo, que serviu para registrar os apontamentos acerca dos procedimentos realizados pelos professores no que se refere ao objeto de estudo, ou seja, a avaliação da aprendizagem.

O instrumental do diário de campo apresentou em seu roteiro tanto espaço para anotações descritivas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, como relacionadas à avaliação inserida nesse processo, decorrentes do cotidiano escolar de

sala de aula. Foi também destinado um espaço específico para registro de anotações analíticas pertinentes às nossas reflexões e percepções sobre a questão norteadora.

Nessas observações participantes, buscamos penetrar no mundo-prática dos educadores, almejando a compreensão da sua vivência no trabalho de avaliar, como processo facilitador na obtenção das vivências singulares dos professores.

Essa forma de registro foi usada com o propósito de que tal procedimento fosse realizado no decorrer da observação, para evitar possíveis vieses seletivos e deformações decorrentes de possíveis lapsos de memória. Nesse sentido, Patton (1997 apud VIANNA, 2003, p. 60)

[...] destaca com bastante acuidade que os dados de uma pesquisa observacional devem descrever, inteira e cuidadosamente, o fenômeno observado, incluindo atividades ocorridas, pessoas participantes das atividades e o significado para essas pessoas daquilo que foi observado. As descrições devem ser factuais, precisas e evitar minúcias irrelevantes e fatos triviais. É preciso oferecer ao leitor uma experiência vicária da situação que foi observada.

Nesse processo da observação, houve atenção especial para se perceber o que realmente ocorre no fenômeno avaliação intrínseco ao processo de ensino-aprendizagem, sem ignorar os fatos ou direcionar o olhar para aquilo que se quer enxergar de modo tendencioso, omitindo a realidade que de fato se revela e aparece do fenômeno. Dessa maneira, “O pesquisador deve principalmente estar atento a tudo o que diz respeito à sua hipótese e não simplesmente selecionar o que lhe permitiria confirmá-la” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 180).

Assim, apesar de a observação ser uma técnica de coleta de dados que demanda mais tempo, além de exigir maior envolvimento pessoal, ela foi escolhida para a realização desta pesquisa em virtude de sua valiosa contribuição ao objeto de estudo, juntamente com o questionário, a entrevista semiestruturada e a escuta sensível, visto que “A observação não é também uma técnica exclusiva: ela se presta, às vezes admiravelmente, a casamentos com outras técnicas e instrumentos” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 182).

Nessa dimensão, o tipo de observação escolhido foi a observação participante e semiestruturada, realizando os registros das informações coletadas na prática avaliativa do grupo de professores sujeitos da pesquisa em um diário de campo.

Na observação participante, é o próprio pesquisador o instrumento principal de coleta de dados, ao se integrar ao meio para investigar, buscando, assim, ter acesso às

perspectivas dos sujeitos da pesquisa. É ele o responsável por captar diretamente as informações mais relevantes que vão surgindo.

Nessa esteira, nossa participação teve por objetivo recolher dados relativos às ações, opiniões ou perspectivas dos sujeitos, os quais um observador exterior não teria acesso, visto que “[...] a observação participante permite ‘ver longe’, levar em consideração várias facetas de uma situação, sem isolá-las umas das outras; entrar em contato com os comportamentos reais dos atores [...]” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 180-181).

A observação participante foi eleita por ser uma técnica de investigação qualitativa, adequada ao investigador que pretende compreender um fenômeno, num meio social, buscando integrar-se e entender as atividades desenvolvidas pelos indivíduos participantes que estão envolvidos e que dele fazem uso.

A esse respeito, Bogdan e Biklen (1994, p. 68) afirmam que

[...] Os investigadores qualitativos tentam interagir com os seus sujeitos de forma natural, não intrusiva e não ameaçadora. [...] Como os investigadores qualitativos estão interessados no modo como as pessoas normalmente se comportam e pensam nos seus ambientes naturais, tentam agir de modo a que as actividades que ocorrem na sua presença não difiram significativamente daquilo que se passa na sua ausência.

A escolha da observação semiestruturada para realização desta investigação se deu pelo fato de ela ser uma técnica bastante flexível, que tem como característica possibilitar ao “[...] observador integrar a cultura dos sujeitos observados e ver o ‘mundo’ por intermédio da perspectiva dos sujeitos da observação e eliminando a sua própria visão, na medida em que isso é possível” (BAILEY apud VIANNA, 2003, p. 26).

O intuito foi observar algumas situações avaliativas reais desenvolvidas no cotidiano escolar nas diferentes turmas dos professores sujeitos da pesquisa, a fim de perceber e registrar informações relevantes ao objeto de estudo, detectar o que exatamente estava acontecendo e o que pensavam e como se colocavam na prática os docentes do Ensino Médio sobre o desafio da avaliação.

Nesse sentido, é imprescindível que “[...] as observações sejam concretas, devendo o observador evitar [...] julgamentos finais conclusivos sobre o que está sendo objeto de observação” (VIANNA, 2003, p. 32).

É uma preocupação dos investigadores qualitativos frequentar os locais de estudo do objeto, pois consideram a significativa influência do contexto, visto que

entendem que as ações podem ser mais bem compreendidas se observadas no ambiente habitual de ocorrência (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Assim, apesar de o ritual diário em sala de aula se apresentar, por vezes, de maneira repetitiva em alguns aspectos, há de se considerar que esse ambiente é influenciado pelo comportamento do professor e dos alunos, oferecendo, destarte, variações que afetam as relações pedagógicas, as estratégias de ensino e as várias abordagens de orientação da aprendizagem, como alerta Vianna (2003).

Esses fatos exigem do observador maior cautela, com o propósito de capturar e descrever com atenção e acuidade os dados que interferem em seu objeto de pesquisa. Apesar de não haver uma forma única de observação e de registro, essas questões são relevantes, uma vez que as pesquisas qualitativas procuram ir além da superfície dos eventos e, no caso da pesquisa fenomenológica, a intenção é a de revelar os significados, muitas vezes ocultos, interpretá-los e explicá-los, trazendo contribuições significativas para a compreensão do fenômeno.

Com o uso dessa técnica, tivemos o objetivo de perceber e sentir os comportamentos reais dos sujeitos com relação à avaliação da aprendizagem desenvolvidos no cotidiano escolar.

## **5.6 Metodologia de análise dos dados**

É importante compreender que, em uma pesquisa fenomenológica, a coleta de dados não ocorre como um momento isolado, mas acontece de forma simultânea à análise dos dados, num processo contínuo de descobertas, compreensão e interpretação.

Nesse sentido, os cuidados com os critérios fenomenológicos, durante a análise de dados, são tão importantes quanto aos requeridos na coleta, visto que não ocorrem de forma dicotômica, mas estabelecem um diálogo compreensivo e reflexivo.

Assim, quanto maior a vivência do pesquisador com o tema de estudo da pesquisa, “[...] quanto maior o seu pré-reflexivo, mais ele saberá ler as descrições e dizer do significado nelas contido” (BOEMER, 1994, p. 89), dado que, para a compreensão e interpretação do fenômeno, colherá as descrições das experiências relatadas pelos sujeitos da investigação, a partir de seu mundo vivido.

Sem ter a intenção de descaracterizar os estudos fenomenológicos, os quais evitam a indicação de regras e passos a seguir no decorrer do método, é relevante ressaltar os estudos de Martins e Bicudo (1983) sobre pesquisa qualitativa fenomenológica e suas

sugestões acerca da análise de descrição dos dados, nas quais enfatizam a necessidade de o pesquisador percorrer momentos importantes na análise de descrição.

Assim, na análise dos dados, referidos autores orientam os seguintes momentos, os quais foram observados em nossa pesquisa: ler a descrição inteira, com vistas a obter o sentido do todo, a fim de familiarizar-se com a descrição das experiências vividas dos sujeitos; ler novamente, de maneira mais lenta, com o intento de identificar as unidades de significado, focalizando o fenômeno que está sendo pesquisado, uma vez que não há um sistema pré-definido de categorias de análise em pesquisa fenomenológica; analisar todas as unidades de significado identificadas e os significados contidos nelas, buscando perceber aquelas que revelam mais sobre o fenômeno; e sintetizar as unidades de significado com o fito de se chegar à estrutura do fenômeno estudado e atingir compreensivelmente a sua essência.

Nesse percurso, utilizamos como ferramenta de apoio para análise o programa informático de análise de dados qualitativos Atlas.ti, versão 7.1.4, sendo os dados explorados por meio do método fenomenológico hermenêutico, de acordo com a filosofia *heideggeriana*.

O Atlas.ti constituiu-se como uma ferramenta de trabalho valiosa para a realização da análise qualitativa de grandes massas de dados textuais e ajudou a identificar e explorar o fenômeno através de seus de seus ângulos revelados. Desse modo, ofereceu possibilidades de comparar, de forma sistemática, elementos significantes imersos no grande volume de informações coletadas.

Assim posto, buscamos organizar o material transcrito visando à compreensão e interpretação das respostas. Nesse processo, o conteúdo das entrevistas foi transcrito para o editor de textos Word e transferido, em seguida, para o Atlas.ti. O conteúdo analisado enfatizou as citações literais dos sujeitos e as respostas associadas a categorias e suas respectivas unidades de sentido, elaboradas no decorrer das análises, possibilitando-nos a sua interpretação.

É importante destacar que, para a elaboração das categorias,

Uma questão relevante que surge [...] quanto à existência de critérios para determinar o grau de importância ou relevância de um tópico. Está implícito que um critério é a frequência com que ocorre, mas não é o único [...] é possível que os dados contenham aspectos, observações, comentários, características únicas, mas extremamente importantes para uma apreensão mais abrangente do fenômeno estudado. Haverá também mensagens não intencionais, implícitas e contraditórias, que, embora únicas, revelam dimensões importantes da situação (BOEMER, 1994, p. 90).

Como mencionamos, para se aplicar o círculo hermenêutico, como de resto para todo estudo fenomenológico, é necessário que o pesquisador tenha posição prévia (*Vorhabe*), concepção prévia (*Vorgriff*) e visão prévia (*Vorsicht*) sobre o que vai estudar. Exige esse método que as coloquemos “entre parênteses” ao realizar o estudo de campo, uma vez ser necessário não direcionar as pessoas que vão participar do estudo no sentido de confirmar o que já temos em mente. Em outras palavras, devemos deixar que o fenômeno apareça por si mesmo. Quando da análise dos dados, este tema será retomado.

Posto isso, há duas questões de interesse que precisam ser ressaltadas:

- 1) Quais os contornos gerais do fenômeno avaliação que se revelam na pesquisa para a elaboração da tese?
- 2) Como explicitar, fenomenologicamente, os elementos envolvidos no quadro descrito?

Sobre o primeiro ponto, torna-se necessário ressaltar que o quadro suposto vai descrever de forma sucinta o universo a ser pesquisado em que deve conviver os sujeitos classificados em certas categorias, quais sejam: (1) professores que aceitam as regras impostas pela regulamentação do sistema sem se interrogarem sobre elas; (2) professores que as aplicam, mas não concordam com elas; e (3) professores que gostariam de mudá-las porque percebem que elas não estão adequadas à realidade dos alunos.

A respeito da segunda questão de interesse, em primeiro lugar, há que se compreender como a presença está diante das situações descritas no quadro. Diz-se que a presença para se faz no mundo por um “[...] estar-lançado (que) é o modo de ser de um ente que sempre *é* ele mesmo as suas possibilidades e isso de tal maneira que ele se compreende nessas possibilidades e a partir delas projeta-se para elas” (HEIDEGGER, 2006, p. 245).

O “estar-lançado” significa a *facticidade da responsabilidade* (HEIDEGGER, 2006, p. 194), devendo-se entender que, ainda segundo o filósofo alemão, “facticidade não é a factualidade do *factum brutum* de um ser simplesmente dado, mas um caráter ontológico da presença assumido na existência, embora, desde o início, reprimido” (2006, p. 194).

Assim, vale esclarecer que facticidade e factualidade se diferem, pois factualidade se refere a coisas e eventos que ocorrem no dia a dia; e facticidade é uma característica da presença, isto é, faz parte dela, independentemente de acontecimentos; é com o desenrolar da sua existência que ela vai se revelando e, ao longo do tempo, pode se transformar na historicidade da presença.

Deve-se entender que “um ser simplesmente dado” (HEIDEGGER, 2006) está no mundo, mas não está aberto para possibilidades. Logo, ele só é capaz de produzir fatos pontuais que não expressam um todo de sua ação. Ele produz fatos, mas não cria *facticidade* que se transforma em historicidade, em função do caráter ontológico do decair no mundo. Como o excerto indica, essa característica da presença se apresenta inicialmente reprimida.

Essa noção já explica o fato de professores que já se conscientizaram da situação de inadequação do estado atual do ensino em função da sua regulamentação, que já superaram o estado de repressão inicial e se encontram já lançados para as possibilidades de mudanças no seu manual intra-mundano de trabalho, o ensinar (*Zeug*).

Por outro lado, há ainda os que estão no estágio em que suas possibilidades estão reprimidas. Dito em outras palavras, não tomaram consciência da situação. Como, então, entender as duas situações?

Para os que estão nessa última circunstância, podemos supor uma *fuga* do problema, entendida como “[...] fuga de si mesmo o decair da presença no impessoal e no ‘mundo das ocupações’ [...] que desencadeia o medo, isto é, do ameaçador” (HEIDEGGER, 2006, p. 252).

Deduz-se do excerto que a situação aceita por esses professores que têm medo de mudanças, mesmo sabendo que elas são necessárias, pode decorrer da ameaça de desobediência aos ditames da regulamentação do currículo e demais normas. Lembre-se, por oportuno, que se está tratando de propriedades ontológicas da presença, logo a solução deve ser buscada no “ser-no-mundo”. Porém, esses docentes não estão isolados, convivem com eles outros colegas que se preocupam com a situação vivenciada. Com efeito, “[...] o ser-no-mundo é cura, pode-se compreender, nas análises precedentes, junto ao manual como *ocupação* e o ser como presença dos outros nos encontros dentro do mundo como *preocupação*” (HEIDEGGER, 2006, p. 260, grifo do autor).

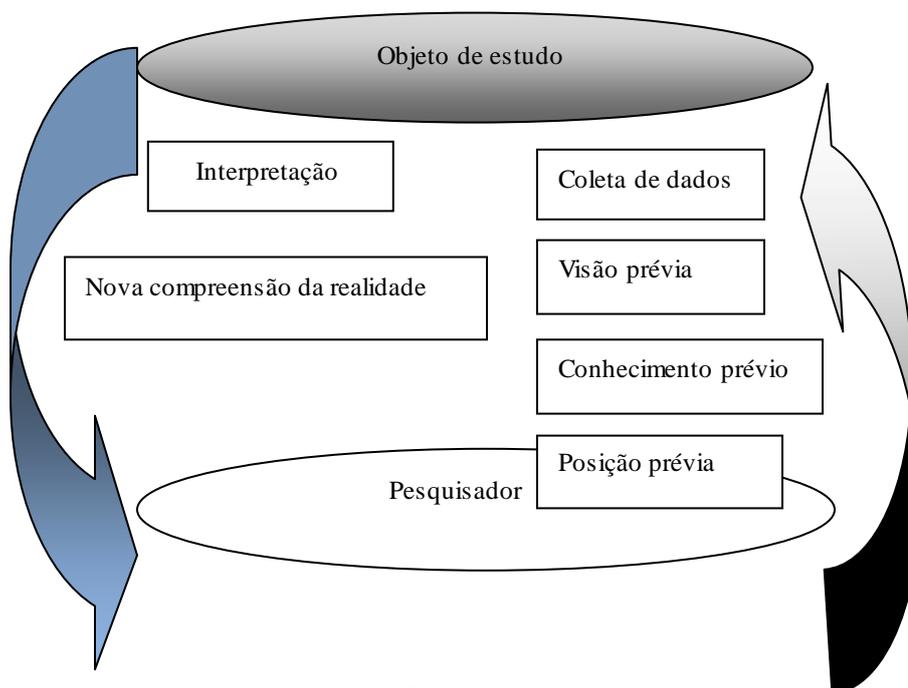
Então, a “cura” (*Sorge*) significa “preocupação”, cuidado que pode se transformar em angústia, que “[...] arrasta a presença para o ser-livre para... (*propensio in...[...]*)” (HEIDEGGER, 2006, p. 254). Isso significa dizer que, ao atingir esse estágio de compreensão, começa a existir a possibilidade de mudanças. Os que estão propensos à mudança podem influenciar os que estão fugindo de si e do problema, fazendo com que o medo se transforme em disposição, pois “[...] ter medo por ou ter medo de alguma coisa sempre abre – seja privativa ou positivamente – de modo igualmente originário o ente

intramundano em sua possibilidade de ameaçar e o ser-em no tocante ao estar ameaçado. Medo é um modo da disposição” (HEIDEGGER, 2006, p. 201).

Hobbes (1993, p. 12) vai na mesma direção, chamando “disposição” de deliberação “a sensação alternada de apetite e medo, durante todo o tempo em que está em nosso poder fazer ou não a ação”. A constatação de que os conteúdos curriculares estão em descompasso com as necessidades de aprendizagem dos alunos representa opinião formada, que será mais robusta quanto maior for a experiência de quem faz a afirmação. Hobbes defende a existência de uma relação inseparável entre vontade e opinião, pois, segundo ele, “[...] as nossas vontades seguem as nossas opiniões, como as nossas ações seguem as nossas vontades” (1993, p. 12). Traduzido de outra forma, “Entre desejar e fazer existe a diferença da passividade à atividade” (RICOEUR, 1988, p. 101).

Como visto no corpo teórico, o método fenomenológico será o instrumento básico de análise. Uma visão gráfica desse método é mostrada a seguir.

Gráfico 02 – Representação gráfica do círculo hermenêutico de Heidegger



Fonte: Adaptado de Michael Inwood<sup>9</sup> (2012).

<sup>9</sup> Gráfico adaptado de Michael Inwood. Disponível em: <<http://criticanarede.com/hermeneutica.html>>. Acesso em: 27 nov. 2012.

Como se observa, a interpretação é o elemento base que conduz a uma nova compreensão da realidade. Não se interpreta aquilo que não se compreende. Portanto, é necessário que

[...] a pre-sença projeta(e) seu ser para possibilidades. Esse ser para possibilidades, constitutivo da compreensão, é um poder-ser que repercute sobre a pre-sença as possibilidades enquanto aberturas. O projetar da compreensão possui a possibilidade própria de se elaborar em formas. Chamamos de interpretação (*Auslegung*) essa elaboração (HEIDEGGER, 1999, p. 204).

Essa abertura para possibilidades já está expressa no gráfico como “posição prévia”, “visão prévia” e “conhecimento prévio”, o que possibilita que se possa empregar o termo interpretação como definido por Heidegger (2006, p. 207, grifo do autor):

A interpretação sempre se funda numa *visão prévia* que ‘recorta’ o que foi assumido na posição prévia, seguindo uma possibilidade determinada de interpretação. O compreendido, estabelecido numa posição prévia e encarado numa ‘visão previdente’ (*vorsichtig*) torna-se *conceito* através da interpretação.

Isso significa dizer que cada volta no círculo, o pesquisador adquire nova compreensão da realidade.

Nosso nível de conhecimento nos permitiu levantar as perguntas pertinentes a este estudo – assim como as propostas de solução para elas e os objetivos a serem perseguidos – e, assim, previamente defender as seguintes suposições:

- a) Uma proposta avaliativa elaborada por técnicos distantes do cotidiano escolar não se ajusta à diversidade de situações e consegue ser desenvolvida pelos professores conforme o planejado, de acordo com os aspectos legais, administrativos e pedagógicos;
- b) As transformações pretendidas no campo da avaliação do ensino-aprendizagem devem ser qualificadas duplamente, tanto em termos de formação inicial e continuada quanto em termos de condições materiais de trabalho, sob pena de limitar-se a um aperfeiçoamento técnico de orientação imediatista e pragmática.

Como visto nas suposições, o que se pretende revelar são as práticas avaliativas do dia a dia do professor em sala de aula, ou seja, sua “cotidianidade mediana” (HEIDEGGER, 2006, p. 54). Para se identificar as práticas da vida

profissional dos educadores em sala de aula, além da observação participante e da escuta sensível, foi tomada para análise as suas falas, pois elas são úteis à disposição do compreender, atuando como a articulação da compreensibilidade (HEIDEGGER, 2006, p. 223). Sendo assim, ainda consoante Heidegger, será empregado como “[...] sentido o que pode ser articulado na interpretação e, por conseqüência, mais originariamente ainda já na fala” (2006, p. 223).

O papel desempenhado pela fala assumiu importância capital no processo de interpretação, à medida que “O nexa da fala com o compreender e a sua compreensibilidade torna-se claro a partir de uma possibilidade existencial inerente à própria fala, que é a escuta.” (HEIDEGGER, 2006, p. 223). Deduzimos, assim, a relevância da utilização da escuta sensível como técnica de coleta dos dados.

O emprego do conceito de “cotidianidade mediana” tem por objetivo tornar os dados mais confiáveis. Com essa técnica, trata-se de buscar, portanto, como o professor se coloca como presença em sala de aula, no seu dia a dia, de modo a “[...] mostrar [...] como ela *é antes de tudo e na maioria das vezes*, em sua cotidianidade mediana. Da cotidianidade não se devem extrair estruturas ocasionais e acidentais, mas estruturas essenciais” (HEIDEGGER, 2006, p. 54, grifo do autor).

Como visto, o método adotado supõe que o pesquisador tenha ideias sobre o objeto de estudo, mas elas devem ficar à espera de confirmação do que se revelar nas falas. Deduzimos, desse modo, a coerência entre as técnicas e os instrumentos de coleta de dados e o método de análise adotados. Com efeito, uma entrevista adequadamente conduzida pode mostrar comportamentos que não são os comumente empregados no dia a dia da sala de aula.

Há que se dizer, ainda, que os significados que o pesquisador pode destacar nas descrições têm como referência a totalidade das experiências vividas pelo sujeito e essa totalidade vai além da consciência explicitada pelo sujeito. Dessa forma, haverá sempre uma região não expressa que permanece oculta. Por isso, a pesquisa sempre prossegue (BOEMER, 1994, p. 91).

Acreditamos, então, que a aplicabilidade do método fenomenológico hermenêutico é a forma mais apropriada para se trilhar o percurso metodológico para a realização desta pesquisa, por melhor dar conta da fidedignidade dos juízos interpretativos. Dessa maneira, tivemos a intenção de assumir uma postura adequada à

aplicação desse método na pesquisa. Para tal, debruçar-nos-emos, de forma dedicada, sobre a problemática da compreensão e interpretação do objeto de estudo desta tese, sendo, portanto, importante observar que

Negativamente: a esse ente não se deve aplicar, de maneira [...] dogmática, nenhuma idéia de ser e realidade por mais 'evidente' que seja. Nem se devem impor à presença 'categorias' delineadas por tal idéia. Ao contrário, as modalidades de acesso e interpretação devem ser escolhidas de modo que esse ente possa mostrar-se em si mesmo e por si mesmo (HEIDEGGER, 2006, p. 54).

Nesse sentido, os passos a serem tomados metodologicamente deixam claro que as categorias de análise não puderam ser definidas antecipadamente, mas de acordo com os aspectos revelados pelos depoentes, em virtude de ser uma pesquisa fenomenológica.

A contribuição de Heidegger à hermenêutica contemporânea é inegável, ao tentar buscar compreender o ser, pois essa perspectiva fenomenológica nos leva a concluir que não há interpretações definitivas que representem verdades absolutas e incontestáveis, visto que elas são analisadas à luz do tempo e do contexto histórico e social em que foram concebidas, levando em conta ainda as possíveis pré-compreensões do intérprete. Dessa forma, é possível que outros pesquisadores, ao realizarem uma nova pesquisa, possam, a partir dos achados e das suas circunvisões, construir novo sentido, ou seja, uma nova possibilidade de compreender e interpretar.

## 6 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS: CONSTRUINDO A TEIA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

“O processo da pesquisa qualitativa não admite visões isoladas, parceladas, estanques.”

(Augusto Triviños)

A pesquisa realizada foi de cunho qualitativo com base fenomenológica, a qual teve como objetivo compreender, a partir dos dados coletados tanto nas entrevistas semiestruturadas quanto nas observações participantes em salas de aula, como ocorrem os processos avaliativos na prática docente do professor do Ensino Médio. Em decorrência, partimos para investigar quais os impedimentos e as possibilidades de efetivação da avaliação formativa como regulação da aprendizagem na prática pedagógica dos professores do Ensino Médio de escola pública estadual, a fim de contribuir para o seu uso como elemento de promoção da aprendizagem.

As técnicas mencionadas foram utilizadas de forma complementar e não excludente. A discussão a seguir tratará de aclarar essa temática, apresentando suas diversas facetas, uma vez que os dados coletados contêm, em larga escala, trechos cuja compreensão exige clarificação adequada com base fenomenológica.

Para tanto, como já mencionamos, foram empregados conhecimentos da escola hermenêutica denominada fenomenologia, que tem como eixo teórico “[...] para as coisas elas mesmas [...]” (HEIDEGGER, 2006, p. 74), a qual marcou o início do movimento pela separação das *Geisteswissenschaften*, isto é, as ciências do espírito<sup>10</sup>, das ciências naturais, que se preocupam apenas com o conhecimento dos objetos em si mesmos (*Erkenntnis von Gegenständlichkeiten*) (D’ARTIGUES, 1992; SCHMIDT, 2013).

<sup>10</sup> “Nas Ciências do Espírito, o conhecimento do objeto precisamente não é um mero conhecimento do objeto, mas, ao mesmo tempo, sempre um conhecimento de si mesmo. Por isso o sujeito cognoscente sempre se transforma no decurso do processo de conhecimento do seu objeto. No conhecimento próprio das Ciências do Espírito, o sujeito sempre está também referido a si mesmo – mesmo se ele não reflete sobre esse fato [...] e crê estar lidando com um objeto que lhe é exterior. As Ciências do Espírito são ciências do autoconhecimento do espírito, ciências nas quais o espírito está referido, simultaneamente, à sua referência a outros objetos, a si mesmo e conhece a si mesmo. Nisso reside a sua especificidade; e a ‘compreensão’, enquanto conceito de método das Ciências do Espírito [...] a sua compreensão do sentido é uma compreensão de si mesma – e uma Hermenêutica [...] Para as Ciências do Espírito, essa ‘compreensão do sentido’ é fundamental. Todas elas estão sujeitas ao imperativo que encima a entrada do templo de Apolo em Delfos: ‘Conhece-te a ti mesmo!’” (JAESCHKEP, 2006, p. 125-126).

Recorremos a Heidegger, que assevera que “A fala é a compreensão da compreensibilidade” (2006, p. 223), ou seja, quem escreve um texto deve explicitar na fala aquilo que escreveu, pois, se não o faz, perdem força, então, as ideias escritas, criando um vácuo entre a escrita e a fala. Ademais, “Chamamos de totalidade significativa aquilo que, como tal, se estrutura na articulação da fala. Esta pode se desmembrar em significações” (HEIDEGGER, 2006, p. 223).

As “significações” devem ser entendidas aqui como horizontes e ângulos que se revelam. Essa visão é expressa na citação a seguir.

É com Heidegger que essa problemática do conhecimento parece encontrar seu termo, pois [...] o filósofo alemão foge tanto da perspectiva husserliana de medir o ser pelo conhecimento, quanto da hegeliana de identificar o conhecimento ao ser, passando, então, a considerar não só que a relação do eu com o outro é fundamental, constitutiva e recíproca, mas também que é uma relação de ‘ser a ser’, e não de ‘conhecimento a conhecimento’. Essa via é aberta pelo autor de *Ser e Tempo* ao apresentar a realidade humana, isto é, as relações eu/outro com ‘ser-com’ (*Mit-Sein*). O ser com o outro passa a consistir em estrutura fundamental de meu ser. Em sua conexão comigo, o outro aparece como realidade-humana, e não como objeto-de-conhecimento. (SILVA, 2009, p. 36).

A partir desse excerto, depreendemos que, em uma reflexão fenomenológica hermenêutica, há a compreensão de que, antes de se refletir sobre o mundo, nós o vivenciamos. E é com base nesse princípio norteador que realizamos essa busca da compreensão e interpretação das experiências avaliativas dos professores, pois nossas inquietações sobre esse objeto de estudo se deram em virtude de nossas diversas experiências vivenciadas no universo da escola pública estadual.

Ademais, essas experiências favoreceram o percurso metodológico tomado, tendo em vista a possibilidade de maior aproximação qualitativa com os sujeitos da pesquisa, uma vez que não nos apresentávamos como sujeitos com conhecimentos e experiências puramente acadêmicos, mas também como pertencentes ao universo docente, próximos das realidades dos indivíduos investigados, o que favoreceu o aflorar da intersubjetividade, a fim de que pudéssemos adentrar no mundo deles, conhecendo-o mais profundamente, entendendo e interpretando suas falas nutridas por informações incididas pela aplicação das outras técnicas de coleta de dados, como a observação em sala de aula sobre as práticas avaliativas por eles desenvolvidas.

Tal assertiva nos proporcionou um compreender e refletir sobre qual o sentido da avaliação da aprendizagem, o que significa essa vivência na ação docente dos professores de Ensino Médio da rede pública estadual, com o propósito de compreender

onde habitam as principais dificuldades e possibilidades para a realização prática da avaliação formativa ou contínua, entendida numa perspectiva de elemento promotor da aprendizagem dos educandos.

Postas essas premissas, é importante enfatizarmos o conceito de intencionalidade como elemento gerador de subjetividade e intersubjetividade. Segundo Husserl (2001), a frase de Descartes “Penso, logo existo” expressou, de modo solipsista, isto é, unilateral, as potencialidades do seu ego transcendentalizado na aquisição do conhecimento exposto. Daí resultou a decisão que ele tomou em criar a fenomenologia como “[...] uma *filosofia* transcendental e, em consequência, de poder – sob a forma de análise e de teoria constitutiva que se desenvolve no interior do eu transcendental reduzido - resolver os problemas transcendentais do mundo objetivo” (HUSSERL, 2001, p. 104, grifo do autor).

Os fenômenos se revelam por ângulos e horizontes que lhes são próprios e característicos. A função da intencionalidade é captar esses sinais. Analisemos os elementos envolvidos em uma situação cujo instrumento de coleta de dados seja escrito ou oral, mostrados na figura adiante.

Gráfico 03 – Sistema simplificado do emprego da intencionalidade na socialização do conhecimento



Fonte: Elaborado pela pesquisadora e seu orientador (2014).

Deve-se a Franz Clemens von Brentano (1838-1917) a criação do termo intencionalidade, o qual exige que o observador se concentre sobre os vários ângulos que se revelam num fenômeno. A observação não deve ser feita com um rápido passar de olhos, mas de modo atento e perscrutador. Somente com essa disposição, o pesquisador pode alcançar seu objetivo, mesmo porque, embora possa ter suposições sobre o que

espera ser revelado, nem sempre é fácil se identificar o que realmente aparece (BRENTANO, 1966). A intencionalidade é, então, a forma de por o emissor (E) e o receptor (R) em comunicação explícita, por meio de questionamentos ou reflexões sobre o que vai sendo revelado, sem direcionamentos do pesquisador a respeito de suas preconcepções e visões sobre o fenômeno estudado. A comunicação somente se torna socializada quando os atores envolvidos estiverem em sintonia julgada adequada aos seus propósitos.

Outro aspecto importante é a natureza da comunicação. Com efeito,

Na língua escrita há mais exigências, em relação às regras da gramática normativa. Isso acontece porque, ao falar, as pessoas podem ainda recorrer a outros recursos para que a comunicação ocorra – pode-se pedir que se repita o que foi dito, há os gestos, etc. Já na *linguagem escrita*, a interação é mais complicada, o que torna necessário assegurar que o texto escrito dê conta da comunicação (NERY, 2007, p. 01, grifo nosso).

O excerto alerta para o cuidado que o receptor deve ter em relação à linguagem escrita e falada. Daí o papel dos questionamentos que devem ser postos para aclarar as ideias compreensíveis. Não se trata de impor preconcepções e pressuposições que o receptor quer que sejam confirmadas. Pelo contrário, deve-se criar

[...] (uma) relação ‘dialógica’ e a ‘fusão de horizontes’ como condições do saber – o ‘saber negociado’ –, a perspectiva hermenêutica exige a inclusão, a penetração e o confronto dos horizontes culturais de pesquisador e pesquisado, assim como do pesquisador com seus horizontes teóricos [...] (COSTA, 2002, p. 377, grifo nosso).

Essa autora cita um dos métodos adotados para se alcançar a intersubjetividade: a “fusão de horizontes”, criada por Gadamer, que é, antes de tudo, compreensão acordada, pois “a compreensão é sempre a fusão destes horizontes que supostamente existem por eles mesmos” (GADAMER apud SCHMIDT, 2013, p. 155).

Assim, a partir da fala dos professores, que se constitui “[...] a compreensibilidade do ser-no-mundo” (HEIDEGGER, 2006, p. 224), fomos organizando e agrupando as categorias de sentido que foram se revelando acerca do fenômeno avaliação da aprendizagem no Ensino Médio da escola pública estadual do Ceará.

As categorias de análise não foram predefinidas *a priori*, mas surgiram no decorrer das análises das falas dos depoentes, as quais foram categorizadas da seguinte forma: significado da avaliação da aprendizagem, formação em avaliação, prática avaliativa, dificuldades encontradas no ato de avaliar e propostas para a prática avaliativa contínua/formativa.

As análises desses dados foram complementadas e enriquecidas pelo desdobramento dessas categorias em unidades de sentido que se inserem de modo mais específico nas categorias mencionadas, descritas no quadro a seguir.

Quadro 05 – Categorias para análise qualitativa do Atlas.ti

<b>Categorias</b>	<b>Unidades de sentido</b>
1 Significado da avaliação da aprendizagem	1.1 O que é avaliação e suas finalidades
	1.2 Consciência sobre o papel da autoavaliação do professor
	1.3 Relação entre avaliação e aprendizagem
2 Formação em avaliação	2.1 Formação inicial em avaliação da aprendizagem
	2.2 Formação continuada
	2.3 Heranças examinatórias
3 Prática avaliativa	3.1 Respeito crítico às normas de avaliação
	3.2 Estratégias e instrumentos de avaliação
	3.3 Intersubjetividade na relação professor – aluno
	3.4 Saberes docentes experienciais
	3.5 Ensaio de avaliação formativa
4 Dificuldades encontradas no processo avaliativo	4.1 Ausência de formação em avaliação
	4.2 Condições estruturais inadequadas à avaliação formativa
	4.3 Subordinação ao ENEM e às demais avaliações de larga escala
5 Propostas para a prática avaliativa	5.1 Institucionalização da avaliação contínua
	5.2 Investimento em formação docente
	5.3 Melhoria das condições estruturais do trabalho docente
	5.4 Reestruturação do currículo do Ensino Médio
	5.5 Investimento no Projeto Professor Diretor de Turma

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2014).

As unidades de sentido referentes às categorias “significado da avaliação da aprendizagem” e “formação em avaliação” serão interpretadas de modo detalhado no decorrer das seções subsequentes, ao passo que as unidades de sentido atinentes às categorias “prática avaliativa”, “dificuldades encontradas no processo avaliativo” e “propostas para a prática avaliativa” serão abordadas no sétimo capítulo. Adotamos esse procedimento com o intuito de não deixarmos este capítulo muito extenso.

## 6.1 As escolas pesquisadas

Para Heidegger (2006, p. 84), “A ‘essência’ da presença está em sua existência [...] As características constitutivas da presença são sempre modos possíveis de ser”. Nesse sentido, a essência do *Dasein* é existir, em que *Dasein* é aquilo que ele pode ser, e ser,

para ele, é no sentido de poder ser este ente concreto, ou seja, empenhado no mundo, pois o ser não existe independente do ente.

Assim, Heidegger caracteriza o ser do *Dasein* como aquilo que existe e afirma que “A essência de *Dasein* não significa, portanto, o carácter estável e invariante daquilo que é, não é uma definição abstracta definitivamente válida” (PASQUA, 1993, p. 36).

Portanto, podemos afirmar que “[...] Pertence [...] essencialmente à presença: ser em um mundo. Assim, a compreensão de ser, própria da presença, inclui, de maneira igualmente originária, a compreensão de ‘mundo’ e a compreensão do ser dos entes que se tornam acessíveis dentro do mundo” (HEIDEGGER, 2006, p. 49).

Com efeito, a existência é o modo de ser de *Dasein*. E uma pessoa só pode estar no mundo, e apenas um ser humano pode estar nele. Então, não pode haver um mundo a não ser que alguém esteja nele. Portanto, os componentes “ser-no-mundo” não são separáveis, eles formam um pensamento único, ou seja, incindível.

Nessa dimensão, é compreensível que se tenha a preocupação de situar as escolas pesquisadas nesse universo, visto que *Dasein* não existe de modo isolado e estático, mas fazendo parte desse mundo de modo inseparável, sendo, portanto, necessário conhecer o contexto no qual *Dasein* vivencia as possibilidades acessíveis à sua existência.

Ademais, como enfatizam Szymanski et al. (2010, p. 23): “É importante, também, nunca perder de vista que os entrevistados estão sempre situados num ambiente social, é necessário que algumas informações sejam obtidas sobre a cultura, o grupo ou a instituição onde se vai desenvolver o trabalho”. Então, a busca por informações pertinentes sobre o ambiente no qual se realizou a pesquisa foi necessária, a fim de se obter uma caracterização das escolas públicas que fizeram parte do universo pesquisado e perceber como *Dasein* se apresenta como presença nesse espaço de convívio cotidiano na figura do ente professor, visto que

A presença sempre se compreende a si mesma a partir de sua existência, de uma possibilidade própria de ser ou não ser ela mesma. Essas possibilidades a própria presença as escolheu, mergulhou nelas ou ali simplesmente cresceu. No modo de assumir-se ou perder-se, a existência só se decide a partir de cada presença em si mesma. A questão da existência só poderá ser esclarecida sempre pelo próprio existir (HEIDEGGER, 2006, p. 48).

Não é possível, pois, desconsiderar o contexto escolar no qual a presença do ente professor se encontra, dado que emergem desse contexto possibilidades que interferem nas escolhas de *Dasein*.

A pesquisa foi realizada em seis escolas estaduais, localizadas na cidade de Fortaleza, três concentradas na regional II e três situadas na regional IV. Todas elas localizadas geograficamente em bairros diferentes. Dessas seis escolas, duas atendiam apenas ao Ensino Médio, sendo uma em cada regional, e quatro atendiam à demanda do Ensino Fundamental e Médio, sendo que o atendimento ao Ensino Médio vem se tornando predominante nas escolas estaduais, com uma incidência menor do número de turmas do Ensino Fundamental, como representado no quadro a seguir.

Quadro 06 – Distribuição de turmas por escola

Regional	Identificação da escola	Nível de ensino ofertado	Quantidade de turmas	
			Ensino Fundamental	Ensino Médio
II	Escola A	Ensino Médio	-	43
	Escola B	Ensino Fundamental e Médio	08	07
	Escola C	Ensino Fundamental e Médio	07	10
IV	Escola D	Ensino Médio	-	45
	Escola E	Ensino Fundamental e Médio	07	11
	Escola F	Ensino Fundamental e Médio	05	20

Fonte: Secretaria da escola; dados coletados e organizados pela pesquisadora (2014).

As escolas apresentam turmas de Ensino Médio com números variados de alunos, que vai de trinta e cinco a cinquenta estudantes por sala, concentrando-se um maior número de aprendizes por turma nas escolas que ofertam apenas o Ensino Médio.

Com relação ao quesito referente à existência dos recursos pedagógicos, as instituições oferecem aos alunos estruturas reduzidas, porém organizadas, disponibilizando os ambientes de forma limitada: sala de leitura, laboratório de informática, laboratório de ciências multidisciplinar ou disciplinar, sala de vídeo com recursos audiovisuais.

Consideramos limitados, pois verificamos que, apesar da existência desses recursos, eles não contemplam as necessidades de utilização da demanda do número de turmas, sendo em quantidade insuficiente, além das condições dos equipamentos estarem aquém das necessidades pedagógicas vigentes. Considerando ainda que, na maioria das escolas, as salas de leitura funcionam em espaços pequenos e contam com acervo de livros pouco diversificado, qualitativa e quantitativamente, para atender à

demanda e às necessidades do Ensino Médio. Além dos equipamentos multimídia, quantitativa e qualitativamente, serem insuficientes para suprir a carência do Ensino Médio.

As salas de aula não se diversificam de uma escola para outra em termos de ambiências e estrutura, visto que em sua maioria são pequenas e quentes (com exceção de uma escola, que disponibilizava de salas de aula amplas), disponibilizando apenas de ventiladores de parede para suavizar o calor. Tais ambientes, ademais, apresentavam acústica comprometida, uma vez que o barulho externo atrapalhava as ações do processo de ensino-aprendizagem. As salas também não possuíam estrutura interna com equipamentos de multimídia, assim, quando os professores necessitavam utilizar tais recursos, era preciso um agendamento prévio em outros espaços, tais como sala de vídeo e laboratório de ciências. Observamos que o quadro branco, o pincel, o livro didático e os trabalhos dirigidos de elaboração própria dos docentes são os recursos mais utilizados na rotina escolar nas turmas de Ensino Médio, como constatamos em observação em sala de aula.

Os espaços destinados à realização das atividades de planejamento docente são precários e inadequados, pois são realizadas na sala dos professores, onde se concentram tanto os profissionais que estão realizando o planejamento por área, como os que estão com seus horários livres. Apenas em duas escolas pesquisadas identificamos uma sala específica, destinada à realização do planejamento dos professores. Nas demais, presenciamos que, simultaneamente, em um mesmo espaço, ocorrem o planejamento, o atendimento aos alunos pelos professores diretores de turma e o atendimento dos coordenadores escolares tanto aos docentes quanto aos discentes.

Verificamos ainda que a direção, a coordenação escolar e os professores diretores de turma também não disponibilizavam de espaços bem estruturados e adequados para a realização específica de suas tarefas. Das escolas pesquisadas, apenas uma ofertava ambiente estruturado para cada uma dessas funções; as demais possuíam um mesmo recinto para a realização das tarefas inerentes a essas funções com espaços inadequados, comprometendo o trabalho específico de cada atividade a ser desenvolvida. Os professores diretores de turma, por vezes, eram os mais sacrificados em suas tarefas, pois atendiam ou na sala da coordenação/direção ou na sala dos professores, sem um espaço próprio para o desempenho de suas funções, como demonstrado no quadro à frente.

Quadro 07 – Estrutura física: salas de apoio pedagógico por escola

Regional	Identificação da escola	Nível de ensino ofertado	Estrutura física				
			Sala dos professores	Sala de planejamento	Sala da direção	Sala da coord. escolar	Sala dos profs. diretores de turmas
II	Escola A	Ensino Médio	Sim	Não	Sim	Não	Não
	Escola B	Ensino fundam. e Médio	Sim	Não	Sim	Sim	Não
	Escola C	Ensino fundam. e Médio	Sim	Não	Sim	Não	Não
IV	Escola D	Ensino Médio	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
	Escola E	Ensino Fundam. e Médio	Sim	Não	Sim	Sim	Não
	Escola F	Ensino Fundam. e Médio	Sim	Sim	Sim	Não	Não

Fonte: Secretaria da escola; dados coletados e organizados pela pesquisadora (2014).

Percebemos, portanto, a necessidade cada vez mais imperiosa de melhor estruturar os ambientes escolares, pois a falta de condições de trabalho adequadas que favoreçam a melhoria do processo de ensino-aprendizagem constitui-se, dentre outros, um problema evidente nas escolas pesquisadas. Essa problemática se torna mais complexa e paradoxal quando lembramos a agilidade com que novas informações vêm surgindo, reclamando melhores condições de trabalho escolar, formação profissional, melhorias nos processos avaliativos e, conseqüentemente, uma reorganização curricular.

## 6.2 Os professores

Na intenção de investigarmos quais os impedimentos e as possibilidades de efetivação da avaliação formativa como regulação da aprendizagem na prática pedagógica dos professores do Ensino Médio de escola pública estadual, buscamos compreender e interpretar o significado da avaliação da aprendizagem a partir da visão dos docentes que atuam no Ensino Médio da rede pública estadual.

Considerando que Heidegger (2006) retém do método fenomenológico a ideia de que é preciso ir às próprias coisas, ir às coisas mesmas (o ser), buscamos

desvelar o significado desse fenômeno e de suas implicações a partir da fala dos professores sobre suas experiências de sala de aula.

Pasqua (1993, p. 08) nos adverte que o desígnio de Heidegger em *Ser e Tempo* era se virar para a “questão do ser”, e não ficar apenas no ente, e, assim, atingir o verdadeiro conhecimento do ser, haja vista que “O seu tratado apenas estuda o comportamento existencial do *Dasein* para melhor se interrogar sobre a dimensão Existencial, isto é, sobre o ser deste ente que se interroga. O questionamento de Heidegger vai do *Dasein* ao ser e do ser ao tempo”.

Daí a necessidade de ouvirmos os professores, seus anseios, suas angústias, suas dificuldades e seus desafios presentes em sua cotidianidade mediana do contexto escolar no qual atuam, buscando compreender o modo como vivenciam o processo de avaliar constantemente seus alunos e de como o entendem.

Heidegger (2006, p. 74) leciona que a fenomenologia consiste em “[...] deixar e fazer ver por si mesmo aquilo que se mostra, tal como se mostra a partir de si mesmo”. Sendo assim, na concepção do filósofo alemão, o que se mostra em si mesmo é o próprio fenômeno.

Assim, Heidegger (2006, p. 85) instrui que o *Dasein* tem tendência para compreender o seu próprio ser a partir do ente e que o “[...] ente que temos a tarefa de analisar somos nós mesmos. O ser deste ente é sempre e cada vez mais meu. Em seu ser, isto é, sendo, este ente se relaciona com o seu ser”.

Nesses termos, o referido autor nos revela que o ser é sempre o ser do ente, visto que o ser nos aparece necessariamente através do prisma do ente implicado no concreto, pois não se concebe o ser independente do ente, e o homem é o único ente que possui essa capacidade de questionar o ser, porque “só o homem existe” (HEIDEGGER, 2006, p. 562).

[...] Dizer que o homem existe não pode, pois, significar que o homem seja algo dado, porque aquilo que o homem tem de específico e que o distingue das coisas é justamente o facto de estar referido a possibilidades e, portanto, de não existir como realidade simplesmente presente. O termo existência, no caso do homem, deve entender-se no sentido [...] ultrapassar a realidade simplesmente presente na direção da possibilidade (VATTIMO, 1996, p. 25).

Nessa dimensão, Pasqua (1993, p. 23) esclarece que,

Este ente, com o qual se relaciona essencialmente, é o mundo. Portanto, é preciso ter cuidado, se quisermos aceder ao ser do *Dasein* [...] Trata-se de pôr a descoberto as suas estruturas essenciais, não arbitrárias, que são

determinações do seu ser. Onde é que o *Dasein* se mostra assim? Na vida cotidiana. E a partir desta que se deve, pois, elaborar a analítica Existencial.

Desse modo, a nossa busca fenomenológica, com base no viés *heideggeriano*, dá-se pelo fato de não pretendermos apenas descrever o fenômeno, ficando só em sua aparência, mas por intencionarmos ir “[...] ao que se mantém velado ou volta novamente a encobrir-se ou ainda só se mostra distorcido” (HEIDEGGER, 2006, p. 75), para, assim, desvelarmos o fenômeno da avaliação da aprendizagem, considerando que, ainda consoante Heidegger, “A presença se determina como ente sempre a partir de uma possibilidade que ela é e, de algum modo, isso também significa que ela se compreende em seu ser. Este é o sentido formal da constituição existencial da presença” (2006, p. 87).

Nesse sentido, indagamos: como se dá a presença do ente professor por intermédio do processo de avaliar os seus alunos mediados pelas dificuldades e possibilidades presentes na cotidianidade mediana vivenciada no contexto da escola pública estadual?

Como já mencionamos no capítulo sobre metodologia, no item intitulado “Trabalho de campo e definição da amostra”, os sujeitos da pesquisa foram docentes do Ensino Médio que atuavam nas quatro diferentes áreas do currículo (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas), os quais atenderam aos critérios de ser professor efetivo da rede estadual e já atuar no exercício da docência do Ensino Médio há no mínimo três anos.

Partindo desses critérios, realizamos inicialmente o contato com os gestores das escolas estaduais para solicitar autorização para a pesquisa junto aos professores. Em seguida, dirigimo-nos diretamente aos educadores das diversas áreas do Ensino Médio para que participassem da pesquisa. Eles assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e responderam a um questionário individual apenas para conhecimento do perfil geral dos professores.

A partir das informações coletadas no referido questionário, elaboramos os quadros demonstrativos a seguir, os quais apresentam o quantitativo de professores participantes da pesquisa, com suas respectivas áreas e disciplinas de atuação, bem como o perfil dos docentes pesquisados por área.

Quadro 08 – Demonstrativo do quantitativo de professores do Ensino Médio pesquisados por área/disciplina\*

Área	Disciplina	Quantitativo de professores pesquisados
Linguagens, códigos e suas tecnologias	Língua Portuguesa	06
	Arte	04
	Língua Estrangeira	05
Ciências humanas e suas tecnologias	História	04
	Geografia	03
	Filosofia	04
	Sociologia	05
	Formação Cidadã	05
Ciências da natureza e suas tecnologias	Física	03
	Química	04
	Biologia	04
Matemática e suas tecnologias	Matemática	06

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados no questionário (2014).

\*Foram pesquisados 24 professores do Ensino Médio das quatro áreas do currículo, entretanto, há docentes que lecionam ou já lecionaram mais de uma disciplina na mesma área de atuação.

A partir desse quadro, verifica-se que foram investigados professores de todas as áreas do currículo do Ensino Médio das escolas estaduais pesquisadas, sem excluir nenhuma disciplina, tendo em vista que nossa intenção não se limitava a uma área específica de modo mais detalhado. Pretendíamos analisar a prática avaliativa de um modo geral dos educadores de Ensino Médio atuantes na rede pública estadual.

Pelos quantitativos demonstrados, percebemos que há professores que atuam ou atuaram em mais de uma disciplina dentro da mesma área, como é o caso da área de Linguagens e Códigos e da área de Ciências Humanas. Mas também evidenciamos que havia docentes que atuavam em mais de uma área, como a situação de alguns profissionais que ministravam aulas na área de Ciências da Natureza e na área de Matemática.

Esse fenômeno, entretanto, atualmente, ocorre com menor incidência do que anteriormente, quando os professores eram lotados em diversas disciplinas da mesma área ou em áreas diferentes, a fim de se suprir a carência de lotação em áreas mais específicas, como a de Ciências da Natureza e Matemática. Atualmente, os docentes, em sua maioria, são lotados nas disciplinas específicas nas quais se licenciaram.

Quadro 09 – Demonstrativo do perfil dos professores pesquisados por área

Área	Tempo de docência	Carga horária de trabalho no estado	Trabalha em outra instituição escolar	Formação	Total de professores
Linguagens, códigos e suas tecnologias	05 anos – 01	20h – 01 40h – 05	Sim – 03 Não – 03	Especialização – 06 Mestrado – 0 Doutorado – 0	06
	06 anos – 01				
	10 anos – 02				
	11 anos – 01				
	15 anos – 01				

(Continua)

(Continuação)

Área	Tempo de docência	Carga horária de trabalho no estado	Trabalha em outra instituição escolar	Formação	Total de professores
Ciências humanas e suas tecnologias	10 anos – 01 12 anos – 01 15 anos – 02 18 anos – 01 22 anos – 01	20h – 02 40h – 04	Sim – 03 Não – 03	Especialização – 05 Mestrado – 01 Doutorado – 0	06
Ciências da natureza e suas tecnologias	04 anos – 01 06 anos – 01 07 anos – 01 10 anos – 01 15 anos – 01 21 anos – 01	20h – 02 40h – 04	Sim – 03 Não – 03	Graduação – 02 Especialização – 03 Mestrado – 01 Doutorado – 0	06
Matemática e suas tecnologias	04 anos – 01 05 anos – 01 07 anos – 02 14 anos – 01 21 anos – 01	20h – 0 40h – 06	Sim – 05 Não – 01	Graduação – 02 Especialização – 04 Mestrado – 0 Doutorado – 0	06

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados no questionário (2014).

\* Foram pesquisados 24 professores do Ensino Médio das quatro áreas do currículo, entretanto, há docentes que lecionam ou já lecionaram mais de uma disciplina na mesma área de atuação.

Observamos que, dos professores participantes da pesquisa, o tempo de docência no Ensino Médio varia entre quatro a vinte e dois anos de experiência, sendo que nove docentes possuem menos de dez anos de atividade docente e quinze professores, ou seja, a maioria, possuem acima de dez anos de magistério. A carga horária de trabalho efetivada pela grande maioria se concentra em 40 horas de trabalho na rede estadual, representada por dezenove professores, com apenas cinco profissionais com 20 horas de trabalho no estado, complementando as demais horas com outras atividades profissionais.

Percebemos ainda que a maioria dos professores pesquisados – quatorze dos vinte e quatro – trabalha em outra instituição de ensino, o que significa possuem uma sobrecarga de trabalho. Essa situação é justificada por eles pela necessidade de complementarem a renda, tendo em vista a desvalorização profissional da categoria. Assim, os baixos salários levam os docentes ao multiemprego ou até mesmo ao abandono da profissão, como alertam Pimenta e Anastasiou (2010).

Essa carga horária excessiva de trabalho, aliada a outros fatores intervenientes, justifica o fato de que nenhum professor pesquisado possui pós-graduação em nível de doutorado. Apesar disso, no entanto, há dois docentes com mestrado e dezoito com especialização, incidindo uma maior concentração neste nível; apenas quatro professores detêm apenas a graduação. Essa justificativa da falta de tempo em virtude da sobrecarga de trabalho e demais fatores foi revelada pelos próprios profissionais através de seus discursos.

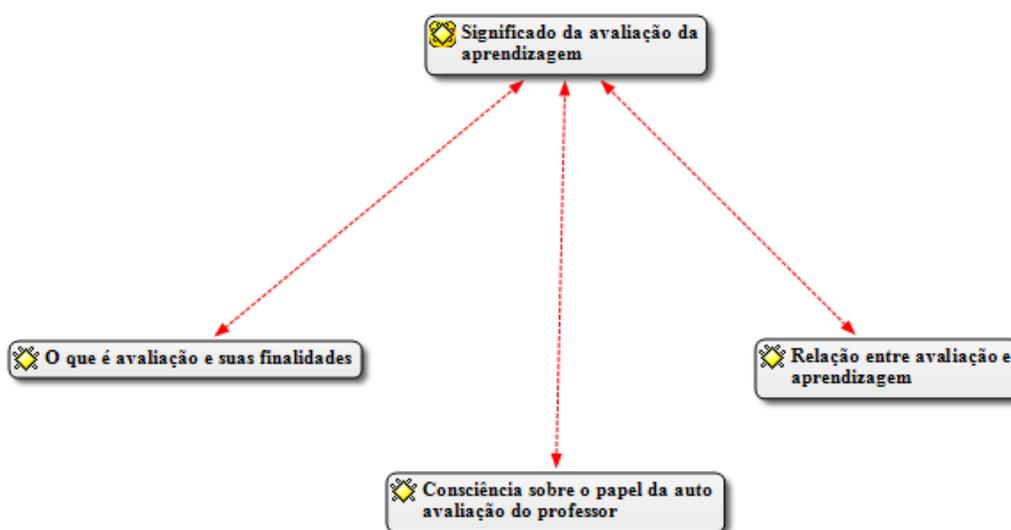
É relevante destacarmos que, durante os contatos com os sujeitos participantes, identificamos um clima de confiança e abertura com a maioria dos professores. Apenas uma professora negou a participação na pesquisa, mediante a justificativa de que era muito tímida e de que não ficaria à vontade com o fato de ser observada em sala de aula. Acreditamos que esse clima favorável foi proporcionado por compormos também o corpo docente da rede pública estadual e fazermos parte desse universo educacional dos professores participantes. Outro aspecto que favoreceu a boa acolhida foi a postura que utilizamos para conduzir as entrevistas por meio do método fenomenológico e da escuta sensível, respeitando a fala dos sujeitos, sem direcioná-los para respostas intencionais, e fazendo os esclarecimentos que julgávamos necessários.

Desse modo, foram realizados os passos metodológicos descritos anteriormente no capítulo sobre metodologia, que foram fundamentais para a coleta e a análise dos dados qualitativos que buscamos compreender e interpretar, os quais serão apresentados adiante.

### 6.3 Categoria significado da avaliação da aprendizagem: o desvelamento

A primeira categoria reveladora de sentido que surgiu na análise das falas dos professores foi “significado da avaliação da aprendizagem”, a qual foi sendo composta, como mostra o gráfico a seguir, pelas seguintes unidades de sentido: o que é avaliação e suas finalidades, consciência sobre o papel da autoavaliação do professor e relação entre avaliação e aprendizagem.

Gráfico 04 – Significado da avaliação da aprendizagem



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2014).

Nesse processo de análise de dados, é importante mencionarmos que, seguindo o método fenomenológico hermenêutico no processo investigativo, é necessário estarmos atentos que, consoante Heidegger (2006, p. 17),

Traduzir só é possível enquanto um conduzir-se para aquilo a partir de onde se fala a palavra. Traduzir não é simplesmente conduzir uma língua para outra, uma palavra para outra, mas conduzir a língua para o horizonte de experiência a partir do qual uma palavra se pronuncia, se enuncia. Só é possível, pois, traduzir uma palavra quando se é conduzido para o pensamento em que tal palavra se fez necessária.

Com base nessa orientação, tentamos conduzir a análise das falas dos professores acerca do objeto de estudo, sempre na busca reveladora do que seria, de fato, na visão dos educadores, o fenômeno da avaliação da aprendizagem na experiência docente a partir da qual ela se desenvolve.

### ***6.3.1 O que é avaliação e suas finalidades***

Na óptica dos professores, o significado do termo avaliação é relacionado à dimensão contínua, à sua função de servir como um diagnóstico da aprendizagem do educando, à sua essência constitutiva de ser processual. Como é sabido, a avaliação se desenvolve no dia a dia, como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem. Com efeito, afirmam:

A avaliação, na verdade, é algo que tem que ser contínuo [...] onde não se medisse só através de provas [...] é saber ver o outro com as dificuldades que ele tem e saber se ele tem disponibilidade para sair dali [...] é o dia a dia do professor em sala de aula. A gente não avalia somente aquele momento de prova, mas a participação do aluno, o interesse, o engajamento, a postura em sala de aula, tudo isso é avaliado [...] é um processo que deve ser contínuo e acumulativo, não é aquela coisa acabada, só uma prova, um teste e medir o aluno só com uma nota [...] é tentar compreender aquilo que ficou na mente do estudante. Esse processo é dialógico, é diário também, esse é um processo que se faz através do dia a dia, você aprende no dia a dia (P1, P2, P6, P7, P10, P17).

Como percebemos, os docentes explicitam a impossibilidade de reduzir a avaliação simplesmente a uma prova, pois, dada a complexidade do processo avaliativo, não é possível limitá-lo exclusivamente a esse instrumento. Isso aparece no momento em que se afirma: “[...] a gente não avalia somente aquele momento de prova, mas a participação do aluno, o interesse, o engajamento, a postura em sala de aula, tudo isso é

avaliado, é um processo que deve ser contínuo [...] não é aquela coisa acabada, só uma prova” (P7).

Nesse sentido, utilizam frequentemente o termo avaliação contínua e fazem menção ao seu uso no cotidiano, revelando a percepção de sua dimensão dinâmica em sala de aula através da interação com os alunos, contrapondo-se ao caráter estático da verificação: “A avaliação, na verdade, é algo que tem que ser contínuo [...]” (P1).

O que é revelador na fala dos professores é que há a compreensão de que a avaliação está para além da medida, do ato estático de constatação, uma vez que foi explicitada como processo e mencionada em sua perspectiva dialógica que se constrói no dia a dia, e não em um momento estanque: “Esse processo é dialógico, é diário também, esse é um processo que se faz através do dia a dia, você aprende no dia a dia” (P17).

Salinas (2004, p. 47-48) esclarece que só é possível avaliar o que é observável, então,

Se avaliação significa avaliar algo, dificilmente poderemos fazer esse ‘algo’ se o desconhecemos. Logo, avaliaremos aquilo que, de qualquer forma, podemos perceber. [...] É evidente que só podemos emitir parecer sobre aquilo que percebemos, inclusive, em algumas ocasiões, também sobre aquilo que intuímos, mas isso não quer dizer que tudo o que percebemos o tenhamos de fazer por meio de mediações ou comprovações de caráter objetivo.

Destarte, é compreensível que o professor tenha a preocupação em “[...] tentar compreender aquilo que ficou na mente do estudante” (P17), já que é a partir dessa dimensão diagnóstica, do conhecer, do perceber o que o aluno apreendeu ou não que ele poderá planejar sua ação mediadora no processo de ensino-aprendizagem. Afinal, são as necessidades dos aprendizes que precisam ser supridas; para isso, é necessário investigar e conhecer os processos de aprendizagens nos quais se encontram os educandos.

[...] investigar e explorar essas idéias e representações prévias é importante porque permite saber de onde vai partir a aprendizagem que queremos que aconteça. Conhecer essas idéias e representações prévias ajuda muito na hora de construir uma situação na qual o aluno terá de usar o que já sabe para aprender o que ainda não sabe (WEISZ, 2009, p. 93).

A avaliação diagnóstica é uma ferramenta que pode ser utilizada pelo professor, independente da disciplina que leciona, pois é por meio desse tipo de avaliação que será possível levantar os pontos fortes e os pontos a melhorar na aprendizagem do aluno em determinada área de conhecimento e fazer o diagnóstico, a fim de promover a evolução dessas aprendizagens.

Nesse sentido, para tal, é importante ter claro o que o estudante já sabe, visto que “[...] o conhecimento a ser construído por ele é, na verdade, uma reconstrução que se apóia no conhecimento prévio de que dispõe” (WEISZ, 2009, p. 93).

Entretanto, não há uma visão homogênea acerca do significado da avaliação, coexistindo diferentes concepções. É tanto que, no entendimento de alguns professores, ela ainda emerge com características mais tradicionais, vista como uma etapa, como teste, como um momento, como um ato isolado que atende ao caráter de verificação, como mencionado pelos educadores nas falas a seguir.

Eu acho que avaliação é um dos instrumentos para a gente testar a aprendizagem [...] O momento da avaliação é aquele momento em que nós vamos parar [...] é o momento em que eu vou tentar escutar o aluno mais individualmente, é um trabalho realmente bem específico [...] não é mais o momento coletivo [...] Medir aquilo que a gente trabalhou [...] É a etapa mais importante dentro do processo, porque é exatamente a resposta do trabalho da gente, ver se está conseguindo atingir os objetivos de compreensão de conteúdo [...] É saber se o que eu passei para o aluno, se o que eu estou ensinando no dia a dia, se ele realmente está aprendendo (P2, P3, P4, P9, P18).

Acerca desse paradoxo entre avaliação e verificação, Luckesi (2001, p. 93) leciona que:

A avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer ante ou com ele. A verificação é uma ação que ‘congela’ o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação.

Quando os professores operam com a verificação, e não com a avaliação, os resultados da aprendizagem são vistos como um momento isolado, como uma etapa à parte do ato pedagógico, e se limitam à função de estabelecer uma classificação, uma seleção do aluno, geralmente expressa através da nota e de sua aprovação ou reprovação, conforme se pode depreender das falas dos docentes: “O momento da avaliação é aquele momento em que nós vamos parar [...]” (P3); e esse parar tem objetivo específico e pontual para “Medir aquilo que a gente trabalhou [...]” (P4).

Restrita à dimensão de verificação, a avaliação nega o que lhe é constitutivo, promover a evolução da aprendizagem do aluno, e limita-se à constatação dos resultados que se encerram na obtenção e no registro quantitativo da nota, sem decorrências significativas na ação pedagógica.

Entretanto, de modo dialético, a avaliação na prática docente não se restringe apenas à finalidade de “Detectar os problemas dos alunos e ver se eles

aprenderam alguma coisa ou não” (P1) e, assim, “[...] medir o grau do conhecimento do aluno” (P23), mas extrapola esses limites e se propõe a finalidades mais formativas, as quais emergem nas falas dos depoentes:

Eu tenho que avaliar para depois dar o *feedback* para eles [...] para ajudar no desenvolvimento do aluno, para ele evoluir [...] Acompanhar o aluno a longo prazo para tentar identificar quais são as dificuldades dele e ajudá-lo a superar [...] É a forma de ver a qualidade do que eu estou tentando mostrar, repassar, para eu ter esse *feedback* [...] e construir de acordo com as necessidade deles [...] pois, às vezes, a gente precisa trabalhar diferente, porque você vai percebendo as nuances deles [...] A avaliação [...] não vai só ver o que o aluno aprendeu, mas tem que me dizer, por qual processo, como ele aprendeu ou o que ele aprendeu, para orientar novas aprendizagens, orientar mudanças, orientar freios também [...] A gente avalia o nosso trabalho, o que está funcionando, e avalia também o desempenho do próprio aluno [...] Eu acredito muito na avaliação como um diagnóstico, estou fazendo avaliação para perceber onde o aluno não está fazendo certo, para que meu aluno também saiba onde ele não está fazendo certo, porque só sabendo onde a gente está errando é que a gente pode corrigir e aí, sim, fazer o correto [...] o meu sentido de avaliação é observar onde é que nós (professores e alunos) estamos errando para poder corrigir [...] Então, o foco é o aprendizado do aluno, visando que ele melhore (P8, P10, P11, P12, P14, P16, P18).

Ao mencionarem as finalidades da avaliação, os professores expressam a função precípua da avaliação formativa, que, segundo Hadji (2001), é proporcionar ajuda pedagógica mais adequada aos educandos, visando à evolução de suas aprendizagens. Essa função é claramente revelada na expressão: “Avaliar para [...] ajudar no desenvolvimento do aluno para ele evoluir” (P8).

Esses relatos também se identificam com o princípio norteador de que “[...] o conhecimento não se organiza de forma linear” (WEISZ, 2009, p. 94), como retratado pelos depoimentos: “[...] às vezes, a gente precisa trabalhar diferente, porque você vai percebendo as nuances deles [...]” (P11) e, assim, “A avaliação [...] não vai só ver o que o aluno aprendeu [...] que é processo, mas como ele aprendeu ou o que ele aprendeu, para orientar novas aprendizagens, orientar mudanças [...]” (P12).

As ideias expostas pelos depoentes têm sintonia com as três características próprias da avaliação formativa enumeradas por Hadji (2001, p. 20): a primeira diz respeito a “favorecer o desenvolvimento daquele que aprende”; a segunda é servir como instrumento de acompanhamento, pois “informa os dois principais atores do processo”; e a terceira se destina a promover a regulação, que deve estar voltada tanto para a ação do professor quanto para a do aluno, servindo, portanto, de correção da ação e permitindo a esses atores alterar suas ações rumo ao êxito do processo de ensino e aprendizagem.

A primeira característica é revelada através desta fala: “o foco é o aprendizado do aluno, visando que ele melhore” (P18); a segunda surge nestes discursos: “a gente avalia o nosso trabalho, o que está funcionando, e avalia também o desempenho do próprio aluno” (P14); “é a forma de ver a qualidade do que eu estou tentando mostrar, repassar, para eu ter esse *feedback*” (P11); e a terceira é acentuada nesta afirmação: “o meu sentido de avaliação é observar onde é que nós (professores e alunos) estamos errando para poder corrigir” (P16).

Percebemos que essas características não são apontadas nos discursos como um momento pontual, restrito apenas ao início do ano letivo, mas, da forma como são expressas, revelam haver a intencionalidade de que sejam realizadas ao longo de um processo de aprendizado. Entretanto, outros fatores intervenientes, por vezes, dificultam essa ação, abordagem que será mencionada mais adiante, quando formos tratar da categoria “dificuldades encontradas no ato de avaliar”.

Com o *feedback* do professor para o aluno, abrem-se as possibilidades de tornar possível a compreensão por parte do educando sobre quais hipóteses na construção do seu conhecimento são verdadeiras ou falsas, para que, assim, o estudante possa rejeitar as inadequadas e se apropriar das adequadas, as quais beneficiarão seu aprendizado. Essa marca do retorno ao aluno é percebida no discurso “Eu tenho que avaliar para depois dar o *feedback* para eles e [...] ajudar no desenvolvimento [...]” (P8).

Com efeito, Hadji (2001) assevera que, para a operacionalização da avaliação formativa, é necessária a efetivação da sequência formativa, que se dá por meio da coleta da informação, do diagnóstico individualizado e do ajuste da ação.

Nessa sequência formativa, observamos que não devemos nos contentar em apenas coletar as informações e diagnosticar a situação, é fundamental que seja realizado o ajuste da ação que caracteriza as ações de mediação realizadas pelo professor junto aos alunos. Entretanto, esse ajuste da ação só será possível por meio da consciência do professor em perceber na avaliação essa função de sua autoavaliação, a qual se constitui na próxima unidade de sentido a ser discutida.

### **6.3.2 Consciência do papel da autoavaliação do professor**

A autoavaliação do professor emerge como um dos elementos presentes na função da avaliação. Essa visão foi declarada na percepção dos sujeitos participantes da

pesquisa ao aprofundarem que a avaliação lhes serve como fator promotor de consciência sobre o papel de autoavaliação docente.

A avaliação deve ser de mão dupla. Eu sempre estou me questionando sobre a forma de como ensino [...] Quando eu vejo que há muitas notas baixas, eu já começo a pensar em mim, não penso mais no aluno, será que o erro está comigo ou está com o aluno [...] eu procuro sempre tentar refletir sobre meu trabalho docente [...] Porque, se eu não estou conseguindo um resultado positivo no geral [...], talvez eu esteja avaliando de forma errada, então a avaliação não é só para o aluno, mas é também para o meu trabalho [...] Quando o professor do Ensino Médio avalia uma turma, ele está se autoavaliando. A avaliação é sempre a resposta para aquela pergunta: ‘está tendo sentido?’ Aí, realmente, se não estiver tendo sentido nenhum, o aluno se perde do lado de lá, e o professor se perde do lado de cá [...] A cada avaliação com meu aluno, eu também faço uma autoavaliação [...] eu observo muito isso, se eles estão errando, onde é que eles estão errando e se tem a ver com a minha prática [...] eu não vou poder trabalhar do mesmo jeito (P2, P10, P11, P12, P16).

Ao realizar esse movimento de autoavaliação do seu trabalho, o professor revela perceber na avaliação a função de fornecer elementos para que ele possa replanejar a sua ação e realizar os ajustes necessários que contemplem intervenções para retomada do conteúdo de sua área ou para realizar encaminhamentos mais específicos imprescindíveis ao desenvolvimento da aprendizagem daqueles alunos. Essa ideia advém da percepção de que, “Quando o professor do Ensino Médio avalia uma turma, ele está se autoavaliando. A avaliação é sempre a resposta para aquela pergunta: ‘está tendo sentido?’” (P12).

Heidegger (2006, p. 40) adverte sobre a importância do questionar, argumentando que

Todo questionar é uma busca. Toda busca retira do que se busca a direção prévia. Questionar é buscar cientificamente o ente naquilo que ele é e como ele é. A busca ciente pode transformar-se em ‘investigação’ se o que se questiona for determinado de maneira libertadora [...] Todo questionar acerca de [...] é, de algum modo, um questionar sobre [...].

Assim, quando o professor, com o emprego do exercício da autoavaliação, questiona-se ao afirmar: “Eu sempre estou me questionando sobre a forma de como ensino [...]” (P2), ele abre o horizonte de possibilidades sobre a sua ação, favorecendo o movimento da reflexão sobre o seu trabalho, pensando sobre quais estratégias estão ou não funcionando, para, a partir daí, visualizar possíveis mudanças necessárias em sua ação. Esse pensamento é retratado nestas falas: “[...] eu procuro sempre tentar refletir sobre meu trabalho docente [...]” (P10); “[...] eu observo muito isso, se eles estão

errando, onde é que eles estão errando e se tem a ver com a minha prática [...] eu não vou poder trabalhar do mesmo jeito” (P16).

Os depoimentos mencionados visam criar novas relações entre eles e a aprendizagem dos alunos, que, no âmbito da escola, define uma “[...] ‘vida’ em seu múltiplo sentido relacional, em si rico e em si passível de novas relações, o *sentido de conteúdo* que vem abordado junto com isso que acaba sendo caracterizado como ‘*mundo*’” (HEIDEGGER, 2011, p. 99, grifo do autor).

Para efeito da discussão que se segue, “vida” será considerada como um tempo (*kairós*) determinado, ou seja, a temporalidade da vida escolar; e “mundo”, como a escola. Isso se faz necessário porque as ideias contidas no texto transcrito têm valor universal.

Quando esse clima de relações existe, pode-se chamar de “mundo” o ambiente no qual coabitam professores e alunos, pois os seus elementos tentam desenvolver modos convergentes de aprendizagem. Sendo assim, constata-se que, “No fenômeno vida, mundo é a categoria fundamental do sentido de conteúdo” (HEIDEGGER, 2011, p. 99). A partir dessa afirmativa, compreendem-se duas coisas. A primeira é a impropriedade da expressão popular “ele vive no mundo da lua”. A uma, porque a lua não é mundo; a duas, porque não possui elementos que desenvolvam “*sentido de conteúdo*”. A segunda é que a afirmação da existência desse nexos põe por terra a acusação de que o filósofo não estava atento para as coisas do mundo. Com efeito, o *Dasein* tem os pés no mundo e estabelece engajamento via busca de conteúdos com significados de interesse mútuo com outros viventes.

Esse questionar do docente, portanto, tenta lançar luz para entender o que não foi apreendido pelos alunos, clareando seu olhar para sua própria ação, iluminando o reconduzir de sua prática, favorecendo as possibilidades de avanço para melhoria do processo educativo, tendo em vista que “A busca ciente pode transformar-se em ‘investigação’ se o que se questiona for determinado de maneira libertadora [...]” (HEIDEGGER, 2006, p. 40), porque, para atingir esse objetivo, tem-se que levar em conta que “A relacionalidade é própria de uma referência (*Bezug*), ou seja, executada, *vivida* [...]” (HEIDEGGER, 2011, p. 99, grifo nosso).

Nesse movimento do questionar para encontrar referência comum, surge a percepção de que uma das funções da avaliação também é a autoavaliação do docente. Desse modo vai sendo construído o significado da avaliação entre os professores, na

qual emerge também a unidade de sentido “relação entre avaliação e aprendizagem”, apresentada a seguir.

### **6.3.3 Relação entre avaliação e aprendizagem**

A unidade de sentido “relação entre avaliação e aprendizagem” apresenta-se como elemento constitutivo do significado da avaliação, sendo percebida pelos depoentes com nuances diferenciadas e complementares, as quais nos possibilitam um olhar mais holístico sobre essa questão, dado que não cabe ao professor simplesmente verificar o resultado final a respeito da aprendizagem discente – se o aluno aprendeu ou não, se está apto ou não –, mas participar desse processo de construção da aprendizagem por meio de suas observações e intervenções.

Nesse contexto, argumentos diversos surgem entre os docentes ao serem questionados sobre qual a relação entre avaliação e aprendizagem, apontando características específicas decorrentes dos olhares que os conduzem sobre esta teia: avaliação e aprendizagem.

Assim, os professores explicitam três argumentos que nos conduzem a uma compreensão com maior agudeza acerca dessa relação entre avaliação e aprendizagem, quais sejam: inicialmente reconhecem que há relação entre avaliação e aprendizagem, mas enfatizam que, no modelo de avaliação imposto pelo sistema escolar, não existe essa relação; por fim, sinalizam que, às vezes, sentem dificuldade em perceber, captar a aprendizagem do aluno, por esta não ser totalmente observável.

Desse modo, há depoentes que, prontamente, reconhecem a existência da relação entre avaliação e aprendizagem num movimento dinâmico e simultâneo. Tais afirmações são referendadas por meio das seguintes declarações:

*A relação entre avaliação e aprendizagem é fundamental, tem relação total, porque senão você acaba dando aula para si mesmo. Se você não se preocupar com a avaliação dos alunos [...] o questionamento do aluno [...] a percepção dele é importante, é o nosso norte [...] Se a avaliação fosse mais trabalhada, poderia melhorar a aprendizagem, poderia não, ela só teria a melhorar, não essa avaliação de dizer que um é melhor do que o outro [...] Então, tem, sim, relação entre avaliação e aprendizagem, com certeza, é um processo que vai sendo construído, que tem uma finalidade [...] A aprendizagem depende totalmente da avaliação [...] A avaliação pode auxiliar no processo de ensino-aprendizagem [...] A avaliação é um elemento muito importante no processo de aprendizagem porque ela faz com que você compreenda como é que esses conhecimentos estão chegando [...] e a busca por esse processo de evolução da aprendizagem é contínua [...] Então, quando a gente observa o cotidiano, eu acredito que fica mais fácil você*

*construir uma avaliação, talvez não real, mas um pouco mais aproximada do que realmente está sendo construído por aquela pessoa (P9, P2, P10, P13, P16, P17, grifo nosso).*

Os depoimentos retomam a relação “vida” e “mundo” criada pela mediação do “*sentido de conteúdo*” já discutida, mas apresentam novo aspecto da relacionalidade. O trecho grifado no excerto anterior transpõe os muros internos do “mundo” escolar para o da vida real e traz os seus significados e conteúdos para dentro do mundo da aprendizagem e da avaliação. Esse salto é uma das categorias da relacionalidade, na qual, “No cuidar pela significância, nessa autoemitente tomada de direção da vida, no seu manter a direção a cada vez mais para seu mundo, na vida cuidadosa do e a partir do mundo, está o caráter da propensão (*Neigung*) (HEIDEGGER, 2011, p. 114).

Por outras palavras, os professores entendem ser necessário apreender o que o mundo espera dos seus próprios alunos e o mundo que eles levam para enfrentar os desafios da vida real. Essas colocações revelam a crença e a propensão de que avaliação e aprendizagem não são elementos isolados, estanques, mas que estabelecem entre si um diálogo de simultaneidade e reciprocidade, no qual uma influencia e depende da outra para coexistirem e evoluírem.

Desponta aí a compreensão de que há uma relação de interdependência entre as categorias avaliação e aprendizagem e, sobretudo, o despertar de que a primeira deve estar a serviço da segunda em prol de sua evolução. Notamos esse entendimento através das revelações: “Se a avaliação fosse mais trabalhada, poderia melhorar a aprendizagem [...] (P2)”; “A aprendizagem depende totalmente da avaliação” (P13); “A avaliação pode auxiliar no processo de ensino-aprendizagem” (P16).

De acordo com Hoffmann (1996), a avaliação é inerente à aprendizagem e indissociável dela enquanto concebida como problematização, questionamento e reflexão sobre a ação. Assim, a avaliação será respaldada por uma reflexão constante do professor sobre a realidade e por um acompanhamento do aluno em sua trajetória de construção de conhecimento.

Nessa dimensão, a avaliação se desenvolve como benefício ao educando, em que o educador refaz o planejamento do ato pedagógico visando adequá-lo aos percursos de aprendizagens dos alunos, considerando que “[...] o questionamento do aluno [...] a percepção dele é importante, é o nosso norte” (P9).

Essas ideias nos aproximam da posição de Perreault (2009, p. 19), ao considerar “[...] que os facilitadores da aprendizagem não são nem somente o objeto,

nem somente o aluno, mas sua interação estruturante”. Entretanto, é preciso ficar atento para o fato de que não é qualquer tipo de avaliação que se presta ao papel de auxiliar a evolução das aprendizagens, há necessariamente que ser uma avaliação com características específicas, que não se limite a uma simples constatação dos resultados, que não se assemelhe à avaliação classificatória, seletiva e excludente.

Nesse sentido, essa ausência de relação entre avaliação e aprendizagem é um dos aspectos percebidos por parte de alguns professores nos depoimentos que se seguem, dado os diversos desdobramentos oriundos desse tipo de avaliação que é aplicado no atual sistema educacional.

Nesse modelo, não vejo relação entre avaliação e aprendizagem, porque o que eu observo [...] é que os meus alunos procuram muito mais decorar do que aprender [...] Nesse sistema atual, é nenhuma. Se você tirar a avaliação, o conhecimento flui. A avaliação no sentido da prova, da nota, do teste, porque tudo isso tira o foco daquilo que realmente tem valor, que é o conhecimento [...] É uma linha muito tênue [...] porque essa avaliação que segue os padrões bimestral, parcial, essa avaliação de conteúdos, ela, às vezes, pode mostrar o que o aluno aprendeu, mas, às vezes, não. Ela não é um espelho fiel [...] Nem sempre o aluno que tem uma nota alta no final do bimestre sabe muito aquela matéria [...] Essa avaliação não tem muita relação com a aprendizagem; a avaliação do dia a dia me dá mais a verdade [...] por isso eu tenho que ter esse olhar também, que está para além daquela nota [...] Como é que eu vou avaliar um chute? Então, fica muito difícil em provas objetivas, de múltipla escolha, fazer uma avaliação desse tipo. A avaliação acaba sendo na hora da aula e mais por observação do professor do que propriamente por uma nota [...] eu consigo ver o que ele aprendeu pela minha observação sobre o que ele está fazendo do que propriamente por uma prova [...] E ainda tem a ‘cola’ [...] o melhor método de avaliar é esse do dia a dia (P21, P5, P7, P8, P14, P16, P23).

É revelador o posicionamento de que, para servir como elemento propulsor da aprendizagem, o modelo de avaliação atual utilizado pelo sistema escolar não atende de modo satisfatório a essa função. E os professores demonstram a sua falta de confiabilidade no atual modelo de avaliação posto por esse sistema educacional baseado em provas e testes ao asseverarem que “Ela não é um espelho fiel” (P7), então, “Nem sempre o aluno que tem uma nota alta no final do bimestre sabe muito naquela matéria” (P8), portanto, “Nesse modelo, não vejo relação entre avaliação e aprendizagem” (P21).

Perrenoud (1999, p. 54) corrobora essas ideias ao postular que:

Na avaliação da aprendizagem, o professor não deve permitir que os resultados das provas periódicas, geralmente de caráter classificatório, sejam supervalorizados em detrimento de suas observações diárias, de caráter diagnóstico. A avaliação é um processo que deve estar a serviço das individualizações da aprendizagem.

Ao colocarem em dúvida a fidedignidade desse modelo tradicional de avaliação, bem como a sua contribuição para o desenvolvimento da aprendizagem do educando, os professores declaram confiar mais na avaliação que realizam no dia a dia na sala de aula do que naquela resultante exclusivamente das provas. Suas falas revelam que “Essa avaliação não tem muita relação com a aprendizagem; a avaliação do dia a dia me dá mais a verdade [...] por isso eu tenho que ter esse olhar também, que está para além daquela nota” (P14). Assim, consideram que “[...] o melhor método de avaliar é esse do dia a dia” (P23).

É também nesse olhar realizado na avaliação cotidiana, para além de uma nota, que as possibilidades de atuação e intervenção do educador podem ser desenhadas para contribuir com a aprendizagem do aluno. Nesse olhar, a verdade se torna mais evidente e os subterfúgios utilizados pelos aprendizes nos testes como possíveis estratégias de resposta não podem ser utilizados. Esses intervenientes nos são confirmados nas seguintes falas: “[...] eu consigo ver o que ele aprendeu pela minha observação sobre o que ele está fazendo do que propriamente por uma prova [...] E ainda tem a ‘cola’” (P16, P23).

Para Luckesi (2011, p. 415),

[...] a ‘cola’ é estimulada pela inserção dos exames escolares na sala de aula e, ademais, pela crença de que as notas correspondem efetivamente ao sucesso do educando, e não à aprendizagem dita. A ‘cola’, ao garantir ao educando uma boa nota, dá ares de verdade ao que constitui uma mentira. Parece que ele aprendeu, porque respondeu às questões com correção, mas, de fato, não houve aprendizado. Simplesmente ele tem notas, mas não conhecimentos e habilidades.

Então, o que possibilita ao professor perceber e questionar o uso desse subterfúgio da “cola” é esse olhar contínuo e inquietante sobre o processo de aprendizagem do aluno; olhar esse que extrapola o resultado obtido e descrito através da nota, nem sempre fiel à real aprendizagem do educando.

Com efeito, Esteban (2003, p. 23-24, grifo da autora) afirma

Desse modo - *no olho* -, a professora também vai avaliando seu aluno ou aluna e vai sendo capaz de perceber quando uma resposta, mesmo que errada, corresponde a um grande avanço para alguns, decorre de um significativo esforço para outros, ou indica descompromisso, desinteresse ou desconhecimento.

E esse olhar, esse questionar, é fundamental tanto para compreensão quanto para intervenção, visto que, consoante Luckesi (2001), a avaliação se constitui como

uma prática de investigação do professor, cujo sentido é intervir na busca dos melhores resultados do processo de aprendizagem dos discentes. Defende ainda que a avaliação é um juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão.

Entretanto, só é possível a ação de investigação e intervenção por meio da presença, e diz-se que a presença para se faz no mundo por um “[...] estar-lançado (que) é o modo de ser de um ente que sempre é ele mesmo as suas possibilidades e isso de tal maneira que ele se compreende nessas possibilidades e a partir delas (projeta-se para elas)” (HEIDEGGER, 2006, p. 245, grifo do autor).

Outro elemento importante que também surge nessa discussão é a complexidade advinda da aprendizagem e as dificuldades que os professores apresentam em captá-la.

O que me intriga é como ele reage diante da aprendizagem [...] eu não posso castrá-lo [...] se ele se der mal aqui no momento em que está tentando caminhar [...] Na verdade, eu nem sei se eu avalio se a aprendizagem realmente aconteceu porque a forma de avaliação [...] o que eu sei se ele realmente aprendeu, aprender entre aspas, é de acordo com as atividades que eu vou passando se eles conseguem desenvolver, se eles conseguem responder [...] no dia a dia, eu vou avaliando [...] A gente avalia o aluno, mas não avalia a pessoa aprendendo, e essa relação entre avaliação e aprendizagem existe e me mostra um pouco dentro da minha área, mas também esconde porque muitas vezes o professor fecha os olhos para avaliar outros aspectos que não sejam aqueles aspectos teóricos da disciplina dele, então [...] eu tenho muita dificuldade de enxergar, às vezes, esse outro lado e fico amarrada mais só na minha disciplina, e a aprendizagem não é só aquele aspecto [...] Tem relação entre avaliação e aprendizagem, uma é necessária à outra, agora a questão é como avaliar, o difícil é o como avaliar essa aprendizagem, mas é necessário (P6, P8, P11, P19).

Perrenoud (1999, p. 82), ao apontar os obstáculos à regulação da aprendizagem numa dimensão formativa, alega que os professores, de um modo geral, possuem “uma imagem demasiadamente vaga dos mecanismos de aprendizagem” por não serem suficientemente trabalhados nos cursos de formação docente, fato que gera lacunas que interferem nas práticas pedagógicas. Tendo em vista que a avaliação não é “diretamente observável”, torna-se difícil o professor reconstruir o processo de raciocínio completo de desenvolvimento da aprendizagem realizado pelo aluno, sobretudo quando sua formação docente não lhe embasou para tal.

Assim, considerando essa complexidade e a impossibilidade de observação direta e imediata sobre todos os processos de articulação da aprendizagem realizados pelos discentes, os professores sentem dificuldades em avaliar suas aprendizagens.

Com efeito, a partir das falas retratadas no decorrer da categoria “significado da avaliação da aprendizagem”, parece-nos que os educadores estão mais afeitos à percepção da aprendizagem enquanto processo interativo, ideia que se aproxima das explicações dadas pelas abordagens multidimensionais da aprendizagem, do que às abordagens clássicas<sup>11</sup>.

As abordagens multidimensionais defendem que existem relações de interação estabelecidas entre o sujeito e o ambiente no qual vive. Tanto fatores internos do desenvolvimento como fatores externos, próprios do meio, são importantes na formulação do conhecimento, em que os agentes, sujeito e objeto, determinam-se, estabelecendo entre si uma relação interativa. Essas abordagens se baseiam no pressuposto de que o sujeito elabora o conhecimento na interação com o mundo material e social que o cerca, considerando a influência das diversas variáveis na formação do conhecimento humano.

Dentre os autores que mais se destacaram nessas abordagens multidimensionais, estão Piaget, Vygotsky e Wallon. Estes, apesar das várias divergências encontradas entre suas posições teóricas, reúnem um pressuposto básico, qual seja: “A criança constrói o conhecimento na relação com o mundo social e material que a cerca” (VENTURA, 2002, p. 47).

Assim, as teorias multidimensionais foram apresentando contribuições significativas para o contexto educacional, para a constituição de uma prática educativa que visa possibilitar o desenvolvimento do educando no ensino-aprendizagem, as quais, pensadas em conjunto, possibilitam a feitura de um processo pedagógico mais amplo, dialógico e significativo, mais próximo, portanto, do que propõe a avaliação formativa.

#### **6.4 Categoria formação docente em avaliação: um desafio necessário**

Apesar de suas diferentes representações ou funções, a educação na sociedade contemporânea é valorizada por todos, “A sociedade em geral considera a educação como necessária e importante” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 95) e a pondera como

---

<sup>11</sup> As abordagens unidimensionais ou clássicas polarizam apenas um agente desencadeador do conhecimento, privilegiando ora o sujeito (inatismo) ora o objeto (empirismo), havendo verdadeira polarização sobre a obtenção do conhecimento (VENTURA, 2002).

[...] condição coadjuvante e fundamental para maior igualdade social, para o desenvolvimento econômico, científico, humano, cultural, político e tecnológico. E é exatamente o reconhecimento desse poder relativo, mas, sem dúvida, real da educação que instaura as bases para perceber as diferenças entre os discursos e programas de ação que efetivamente traduzam a educação como possibilidade de desenvolvimento e de maior igualdade social e aqueles que apenas a valorizam na retórica (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 95-96).

É nesse campo ambíguo de reconhecimento da educação como essencial, mesmo que com finalidades diversas na sociedade contemporânea, que se situa a problemática da formação docente, vinculada a diferentes demandas que se refletem nas atividades docentes.

Nesse cenário, a formação continuada tanto pode ser vista como espaço de possibilidades, que pode favorecer o processo de reflexão sobre a educação, sua complexidade e seus atores, como pode ser entendida como treinamento reprodutivista para fins determinados.

Assim, de um modo ou de outro, é recorrente a retórica da necessidade da formação continuada do professor, a fim de que, no exercício de sua função docente, ele possa contribuir com as diversas tarefas da educação, que possa, consoante Pimenta e Anastasiou (2010, p. 97),

[...] inserir as crianças e os jovens tanto no avanço civilizatório, para que dele usufruam, como na problemática do mundo de hoje, por intermédio da reflexão, do conhecimento, da análise, da compreensão, do desenvolvimento de habilidades e atitudes. Portanto, sua tarefa é garantir que se apropriem do instrumental científico, técnico, tecnológico, de pensamento, político, social e econômico, de desenvolvimento cultural, para que sejam capazes de pensar e gestar soluções.

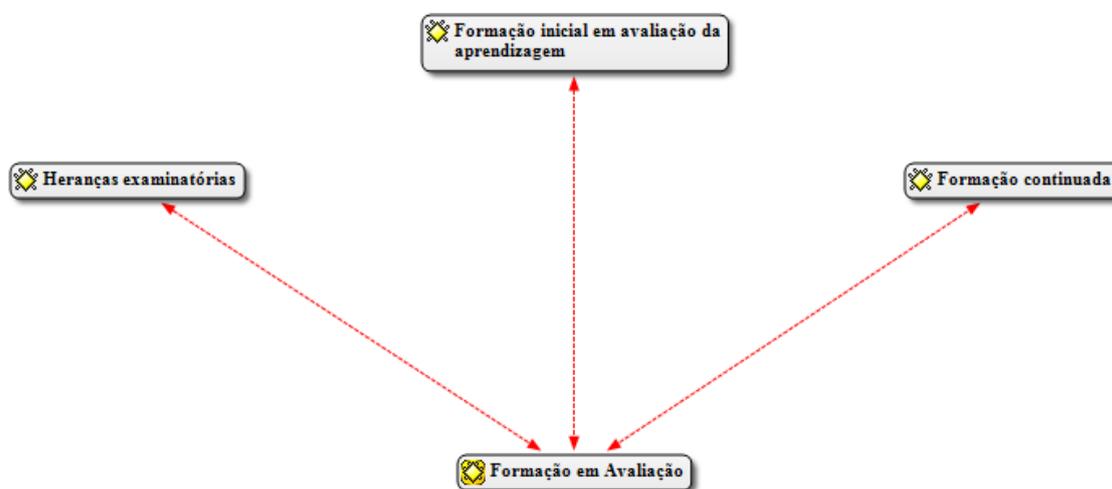
Essas questões, dentre outras, estão relacionadas, de modo explícito ou implícito, à função docente no que concerne às múltiplas formas de atuação do professor no exercício de sua profissão. Nesses contextos, cabe indagar que formação inicial e continuada têm os educadores do Ensino Médio para atuar no cotidiano escolar, mediante os inúmeros desafios postos, dentre eles o de avaliar e promover aprendizagens?

Nesse sentido é que, em nossas entrevistas junto aos professores do Ensino Médio, ao questionarmos acerca de sua formação inicial e continuada sobre avaliação da aprendizagem, obtivemos respostas que revelam que esses profissionais não possuem elementos teóricos bem fundamentados que embasem suas práticas avaliativas, tanto em

virtude da ausência de formação quanto pela superficialidade dessas formações quando elas ocorrem, sejam oriundas de sua formação inicial ou continuada.

Então, surgiu a categoria de análise “formação em avaliação”, na qual agregamos as seguintes unidades de sentido: formação inicial em avaliação, formação continuada (em avaliação e formação continuada em cinco anos) e heranças examinatórias, por compreendermos que essas unidades estão inter-relacionadas no processo formativo. Esta categoria está representada no gráfico adiante.

Gráfico 05 – Formação em avaliação



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2014).

#### 6.4.1 Formação inicial em avaliação da aprendizagem

No que diz respeito à formação inicial em avaliação, os professores situam-se em dois grupos distintos. No primeiro grupo, encontram-se aqueles que afirmam, categoricamente, a ausência de formação sobre avaliação, tendo em vista não ter sido abordada em nenhuma disciplina nem em âmbito geral nem em específico. No segundo grupo, estão os que informam que – apesar de não terem tido uma disciplina específica sobre a temática – essa formação foi mencionada em outras disciplinas do currículo de seus cursos, sobretudo na disciplina de Didática, ressaltando, entretanto, que a questão não foi suficientemente trabalhada.

Depoimentos representantes do primeiro grupo confirmam essa lacuna na formação docente, como se pode constatar adiante:

Não [...] na licenciatura [...] As universidades estão despejando profissionais que não têm a menor ideia do que estão fazendo [...] Nós estamos precisando

disso, a universidade está precisando disso [...] Não, de jeito nenhum, a universidade não deu conta disso, na formação inicial, [...] não tinha essa preocupação de aprofundar a avaliação [...] Não, que eu me recorde, nas disciplinas voltadas para licenciatura, não era analisado, não era estudado, deixou muito a desejar [...] Confessando mesmo, foi fraca na universidade, não sei se hoje em dia mudou, mas a universidade era [...] muito distante da realidade, no caso da formação [...] foi deficiente porque o problema é que era muito distanciada da realidade de uma escola [...] A universidade, infelizmente, não prepara a gente para avaliar, porque nem cadeira nem temas específicos sobre isso existia [...] e você sai completamente despreparado, sinceramente, você tem o diploma e te jogam dentro de uma escola, mas você não tem noção nenhuma do que é uma sala de aula. Tinha a visão como aluno, mas como professor é outra visão, então fui jogado literalmente, da noite para o dia [...] Eu não tive formação em avaliação da aprendizagem [...] na universidade, eu não tive nenhuma preparação de como avaliar os alunos [...] não tive nenhuma cadeira e nenhuma informação de como seria o processo de avaliação (P4, P5, P6, P9, P11, P12, P19, P21).

As lacunas dos cursos de formação de professores acerca dessa temática são percebidas pelos docentes como um aspecto que necessita ser revisto, pois seus reflexos são sentidos na prática escolar, ao reconhecerem que não foram preparados para avaliar, como constatamos de forma mais contundente nos depoimentos dos sujeitos: “As universidades estão despejando profissionais que não têm a menor ideia do que estão fazendo. Nós estamos precisando disso [...] A universidade não deu conta disso na formação inicial [...] não tinha essa preocupação de aprofundar a avaliação” (P5, P6, P9).

A ausência de formação docente na área de avaliação, ou sua precariedade, parece-nos paradoxal, em face da complexidade da perspectiva de avaliação formativa, descrita como mais apropriada para a melhoria da aprendizagem por vários estudiosos do tema, como Hadji (2001); Perrenoud (1999) e Vianna (2005).

O desafio de realizar uma prática de avaliação formativa torna-se mais delicado quando observamos que parte considerável dos professores não fizeram disciplinas específicas sobre avaliação em seus percursos formativos, seja em sua formação inicial, seja em sua formação continuada, como mencionaremos mais adiante.

A preocupação em aprofundar os estudos acerca das concepções teóricas e metodológicas da avaliação da aprendizagem, sob a óptica formativa, mediadora, menos tradicional e seletiva em cursos de formação de docentes, constitui desafio educacional, uma vez que, apesar de ser um aspecto relevante que interfere nas práticas avaliativas desenvolvidas pelos docentes no cotidiano escolar, ainda se apresenta carente de maiores cuidados por parte das instituições superiores formadoras de educadores, sem incluí-la como disciplina obrigatória em seus currículos, a fim de que tenha um tratamento mais amplo e aprofundado sobre sua repercussão na prática docente.

Nesse sentido, Hoffmann (2001, p. 66) assinala:

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

Em um segundo grupo, situam-se aqueles professores que anunciam a abordagem do tema por algumas disciplinas existentes nas licenciaturas, entretanto, a não negligência da temática não significa a garantia de uma abordagem satisfatória que contemplates os anseios dos educadores em processo de formação inicial.

Especificamente sobre avaliação, não, dentro do processo didático, a gente estuda avaliação, e é uma das críticas que eu faço [...] porque você faz a disciplina de Didática, mas isso ainda é muito pouco, a gente precisa debater mais acerca da avaliação [...] é algo que tem que ser trabalhado com todo educador e [...] tem que começar a partir dos cursos de graduação, que tem que dar uma ênfase maior à questão da avaliação [...] porque, para os alunos da graduação, [...] a disciplina de Didática, só a didaticazinha [...] como professor, a gente vê que nem sempre aquilo condiz com a realidade nua e crua de todos os dias [...] Não, quando eu fiz a graduação, eu tive uma disciplina, que era Didática, mas [...] na minha opinião, era muito teórica, parecia que era um universo muito distante do que a gente iria enfrentar quando fosse para sala de aula [...] e sinceramente não contribuiu [...] Nós tivemos psicologia da aprendizagem e metodologia de ensino, que envolviam a avaliação, mas uma disciplina específica para tratar só sobre avaliação eu nunca tive, e eu diria que poderia ter [...] Tive disciplinas da licenciatura que trabalhavam um pouco essa questão do processo de avaliação, não era uma disciplina sobre avaliação, era a discussão dentro de disciplinas, mas, quando a gente chega dentro das escolas, o processo é muito diferente do que o que a gente aprende na academia, você tem que aprender fora da academia [...] Não, de avaliação especificamente, não, a gente teve uma cadeira de Didática, que tratava do tema avaliação, mas não foi bem trabalhado (P1, P8, P13, P15, P22).

Paradoxalmente à necessidade premente de formação em avaliação, percebemos que os relatos são reveladores da precariedade com que são operadas as tentativas de abordagem desse tema, o qual é diluído em disciplinas que compõem os currículos das licenciaturas: “Tive uma disciplina, que era Didática, mas [...] na minha opinião, era muito teórica [...] e sinceramente não contribuiu” (P8). Assegurando essa ideia, temos: “A gente teve uma cadeira de Didática, que tratava do tema avaliação, mas não foi bem trabalhado” (P22).

É preocupante também o distanciamento que há entre a abordagem dada nessas disciplinas e o cotidiano escolar, espaço em que a prática docente se efetiva, decorrendo daí a pouca contribuição formativa na ação docente em avaliação da

aprendizagem, elemento presente na prática pedagógica de todo professor no exercício da docência: “[...] só a didaticazinha [...] como professor, a gente vê que nem sempre aquilo condiz com a realidade nua e crua de todos os dias [...] Mas, quando a gente chega dentro das escolas, o processo é muito diferente do que o que a gente aprende na academia” (P1, P15).

Através das declarações dos sujeitos da pesquisa, intuímos que uma problemática ainda presente refere-se à dissociação entre teoria e prática, que não atende às demandas dos docentes, o que compromete as ações de formação. Associar teoria e prática trata-se, portanto, de passo fundamental para a compreensão e alteração da complexidade da realidade concreta que se terá que enfrentar e que se pretende mudar.

Evidenciamos, com efeito, o fato de que a maioria dos professores que trabalha nas escolas não apresenta ainda uma formação mais consistente nessa área. Essa interpretação se dá a partir da análise dos relatos dos sujeitos, nos quais percebemos a inexistência ou a superficialidade nos estudos na área da avaliação em cursos de formação de professores como os de licenciaturas.

A espacialidade que se depreende da fala dos profissionais tem os seguintes componentes: mundo acadêmico, a sociedade local na qual o docente atua e o mundo escolar. Então, esses níveis constituem o universo circundante do professor (HEIDEGGER, 2006). Notamos, todavia, que sua presença se põe num distanciamento progressivo entre esses mundos e que, ao revelar a visão desses mundos que existem em torno de si, ele traz à baila a noção de circunvisão, isto é, “[...] o ser-no-mundo é espacial [...]” (HEIDEGGER, 2006, p. 165).

Outro elemento significativo diz respeito à compreensão que evidenciamos nos relatos dos sujeitos, ao exporem suas preocupações com a forma com a qual a universidade aborda os conteúdos pedagógicos necessários à prática docente. Segundo eles, a avaliação, por exemplo, é tratada de forma muito academicista, ou seja, os conteúdos abordados estão distantes dos problemas reais enfrentados pelos professores em seu cotidiano escolar.

Nesse sentido, afirmam:

Eu não considero que tive [...] porque a minha faculdade ela foi muito tradicional, era licenciatura, mas nós tivemos poucas disciplinas pedagógicas [...] até tive uma disciplina de avaliação, mas foi muito superficial. [...] Eu fiz disciplinas específicas de avaliação e detestei, pelas pessoas que passavam conteúdo, pelo nível que a gente tratava [...] coisas que eu simplesmente ia

para dentro da sala de aula e via que não era aquilo, então, aquilo não me ajudava [...] a gente precisa disso, se você juntar professores num grupo, você vai sentir a angústia deles [...] você não tem isso dentro da universidade, é só conteúdo [...] O que a academia apresenta [...] está muito distante do que a gente encontra [...] dentro das escolas [...] a academia não prepara o professor para a sala de aula, a academia é muito teórica [...] a prática fica um pouco esquecida. Eu entendo que a academia está muito distante da educação pública básica [...] então, eu vejo que não qualifica, não (P3, P6, P15).

Nesse contexto, os atores da pesquisa criticam a forma como os cursos de formação inicial organizam seus currículos e fragmentam a teoria e a prática, ao declararem que não tiveram uma formação que lhes propiciasse fundamentação suficientemente voltada para a prática pedagógica, tampouco que lhes preparasse para avaliar os alunos de modo adequado.

Essa lacuna na formação docente sobre avaliação da aprendizagem é uma das fontes de angústia sentida pelos professores, por não se sentirem seguros ao realizar a avaliação de seus estudantes na prática. Esses profissionais reconhecem a sensação de estranhamento pelo distanciamento entre o que foi trabalhado na academia e o que, de fato, encontram no mundo real da escola: “[...] dentro da sala de aula, [...] via que não é aquilo, então aquilo não me ajudava [...] a gente precisa disso, se você juntar professores num grupo, você vai sentir a angústia deles [...] você não tem isso dentro da universidade, é só conteúdo” (P6). Assim:

Mais uma vez, a interpretação e a fala cotidiana constituem a prova mais imparcial de que, enquanto disposição fundamental, a angústia constitui uma abertura [...] a disposição revela ‘como se está’. Na angústia, se está ‘estranho’. Com isso se exprime, antes de qualquer coisa, a indeterminação característica em que se encontra a presença na angústia: o nada e o ‘em lugar nenhum’. Estranheza significa, porém, igualmente ‘não se sentir em casa’ (HEIDEGGER, 2006, p. 255).

Entendemos que essa crítica é resultado do distanciamento entre teoria e prática, particularidade que historicamente se percebe nos cursos de formação de professores, fato que leva ao estranhamento. Em decorrência dessa questão, Pimenta (1996, p. 73) assevera que:

Em relação à formação inicial, pesquisas (Piconez, 1991; Pimenta, 1994; Leite, 1995) têm demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente.

Depreendemos que transcorre desse distanciamento, entre os programas de formação inicial e a prática vivenciada nos contextos escolares, a necessidade do

educador em buscar alternativas para a sua ação docente. Desse modo, nesse processo, surge um forte elemento constitutivo nessa atuação: as aprendizagens decorrentes de suas próprias experiências.

Esses aspectos são mencionados pelos professores em suas falas, reveladoras do valor substancial que tem a experiência no dimensionamento da prática.

Na faculdade, eu não tive muito essa experiência, não [...] a minha visão mudou foi através do trabalho docente [...] Eu acho que não prepara para a gente avaliar, na verdade, a faculdade é muito conteudista, ela não está preparando o profissional para tantas coisas [...] a gente sai de lá e vem aprender dentro da escola, na prática, criando as nossas saídas. A gente vai observando o que funciona melhor [...] A gente aprende no cotidiano [...] Era aquele conteúdo engessado, e você não tinha a prática. Eu vim aprender a exercer a profissão realmente quando eu passei a trabalhar, foi aí que eu vim entender como é a rotina na sala de aula, porque na universidade eu não aprendi [...] A gente aprende a avaliar é aqui, no dia a dia, porque na universidade é tudo muito bonito, é muito conteúdo, mas, chega na sala de aula, a prática é bem diferente, você tem que ser tudo que a universidade não lhe preparou, você pinta uma coisa, e na realidade é outra (P10, P14, P15, P21, P22).

Assim, intuimos que não receber qualquer orientação quanto ao processo avaliativo decai como um dos fatores determinantes que complicam a prática do magistério, pois, nessa conjuntura de ausência, sequer é possibilitada a realização de momentos nos quais se fosse possível refletir a respeito de como são efetivadas e em que contextos se dão as práticas escolares, como é relatado: “Era aquele conteúdo engessado, e você não tinha a prática. Eu vim aprender a exercer a profissão realmente quando eu passei a trabalhar, foi aí que eu vim entender como é a rotina na sala de aula, porque na universidade eu não aprendi” (P21).

Os professores manifestam explicitamente o caráter revelador da experiência como promotor de aprendizagem no ato de avaliar: “[...] a gente sai de lá e vem aprender dentro da escola, na prática, criando as nossas saídas. A gente vai observando o que funciona melhor” (P14).

Esse depoimento traz à discussão o que Heidegger chama de “Categorias fundamentais da vida” (2011, p. 97, grifo do autor), a saber:

- 1) A vida significando *unidade da seqüência e temporalização* de dois modos de ‘viver’ [...]
- 2) A vida apreendida como essa unidade seqüencial delimitada [...] que [...] carrega junto a si *possibilidades* [...]
- 3) A vida compreendida num significado onde 1 e 2 se entrelaçam mutuamente [...].

Como se lê no excerto, a *temporalização* se refere ao tempo em que a depoente esteve na universidade e à vivência dela na escola. Como afirma, ela aprendeu com as possibilidades que lhe foram apresentadas. Esses três aspectos resumem o conceito de “facticidade”, isto é, estar no “estar-lançado” (HEIDEGGER, 2006) nessas experiências pelas quais passam os professores, os quais, segundo seus próprios relatos, julgavam insuficiente o percurso de formação em avaliação ofertado pela academia diante das demandas cotidianas do docente no contexto escolar.

A expressão estar-lançado deve indicar a facticidade [...] Esse ‘que é e [comporta um] ter de ser’, aberto na disposição da presença, não é aquele ‘que’, o qual do ponto de vista ontológico-categorial exprime a fatualidade pertencente ao ser simplesmente dado. Esse só se faz acessível numa constatação observadora. Em contrapartida, deve-se conceber esse que aberto na disposição, como determinação existencial deste ente que é o modo de ser-no-mundo. Facticidade não é fatualidade do *factum brutum* de um ser simplesmente dado, mas um caráter ontológico da presença assumido na existência, embora, desde o início, reprimido (HEIDEGGER, 2006, p. 194).

A facticidade nomeia o modo particular de ser do *Dasein*, o modo de ser único de *Dasein*. A hermenêutica da facticidade é a autocompreensão de *Dasein* e de sua própria forma de ser: a existência. E essa existência se dá na forma de “estar-lançado” ao se deparar com vivências.

Ainda consonante essa questão, é preciso considerar também que as universidades trabalham a formação com base no modelo aplicacionista, como nos alerta Tardif (2002, p. 270), no qual o “conhecer” e o “fazer” são momentos dissociados e tratados separadamente, em unidades de formação distintas, aspecto este que não concorre para a boa prática docente.

Os cursos de formação para o magistério são globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento: os alunos passam um certo número de anos a assistir a aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para ‘aplicarem’ esses conhecimentos. Enfim, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na ação cotidiana (TARDIF, 2002, p. 270).

Desse modo, as distorções do uso da avaliação e a forma como esta é tratada nas instituições formadoras produzem desvios de sua função no contexto escolar; estes ampliados pela ausência de promoção de formação continuada para os professores que lhes enseje refletir sobre os pressupostos que embasam as concepções e os procedimentos utilizados em suas práticas, a fim de que, mediante a apropriação teórica fundamentada e contextualizada à realidade escolar, seja-lhes ampliado o acesso ao

surgimento de uma consciência crítica. Isso lhes possibilitaria rever quais as funções constitutivas da avaliação e redimensioná-las de acordo com suas compreensões vinculadas às realidades nas quais atuam, sem desconsiderar os saberes da experiência produzidos na prática docente.

#### 6.4.2 *Formação continuada*

As unidades de sentido que se enquadram na categoria “formação em avaliação” são formação inicial em avaliação e da aprendizagem, formação continuada e heranças examinatórias. A esse respeito, o retrato que se apresenta nos sugere uma análise que não redunde em grandes mudanças vinculadas a essa área, como veremos a seguir.

Para dar prosseguimento à discussão dessa categoria através da unidade de sentido formação continuada, consideramos relevante esclarecer a definição de “formação” na visão de Veiga (2010, p. 16).

O termo ‘formação’ se insere como elemento do desenvolvimento profissional e de crescimento dos docentes em seu trabalho pedagógico e em sua trajetória, integrando as dimensões pessoais, profissionais e sociais na constituição de sua identidade como professor autônomo, reflexivo, crítico e solidário.

É relevante assinalar ainda que Palma Filho e Alves (2003, p. 281), ao considerarem como legítima a “tentativa de aproximar as ações de capacitação das escolas, da realidade concreta das salas de aula, com preocupações de estabelecer a indispensável relação teoria/prática”, assinalam a importância de se entender as características que devem constituir os processos de formação continuada, relacionando-as e definindo-as como:

[...] ações contínuas no tempo, com periodicidade regular de encontros; atividades envolvendo os mesmos participantes, sem utilizar o sistema de representação ou rodízio, no qual quem comparece ao encontro tem a responsabilidade de *repassar* o conteúdo aos seus colegas; continuidade da programação e, sobretudo, o uso de metodologias que tematizem a própria prática, iluminando-a com teorias adequadas (PALMA FILHO; ALVES, 2003, p. 283, grifo dos autores).

Cabe destacar ainda o delineamento de uma possível fragilidade que, a nosso ver, merece ser mencionada e que acena às ações relacionadas à formação continuada, advertida por Pimenta (1996, p. 73-74):

No que se refere à formação contínua, a prática mais freqüente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino. Estes programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e,

conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos.

Como alerta referida autora, as ações voltadas para a formação e qualificação do corpo docente não podem desconsiderar os contextos práticos, mas devem centrar-se na prática como ponto de partida e de chegada, a fim de articular e manifestar novos saberes a serem desenvolvidos em novas práticas. Entretanto, essa fragilidade ainda é apontada nos contextos de formação docente como um problema não superado e peculiar nas estratégias de formação adotadas.

Ainda relacionado à formação, é importante atentarmos sobre o que Dias (2010, p. 80) esclarece a respeito da diferenciação entre os termos referentes à formação contínua e continuada, que geralmente são utilizados como sinônimos. A estudiosa adverte que “formação contínua (por que deve ser sistemática) e continuada (por que deve ter uma sequência lógica de encaminhamento, ter continuidade) dos professores que atuam na educação superior”.

Então, com o fito de visualizarmos o retrato do percurso de formação dos docentes pesquisados, para, a partir daí, realizarmos algumas interpretações hermenêuticas, construímos o quadro demonstrativo adiante, que nos possibilita um olhar para além dos dados quantitativos, visto que, ao dialogar com as falas apresentadas nos discursos docentes, através das entrevistas, permite-nos uma análise qualitativa.

Caracterizamos o título do quadro como “Demonstrativo de formação contínua dos professores” por considerarmos que essas formações foram realizadas de forma sistemática, mas não de forma continuada, pois não se efetivaram através de uma sequência lógica, com abrangência de continuidade, mas ocorreram pontualmente em determinados momentos formativos.

Quadro 10 – Demonstrativo de formação contínua dos professores

Área	Participou de formação continuada na área de avaliação	Participação em formação continuada nos últimos cinco anos	Formação de que participou	Total de professores
Linguagens, códigos e suas tecnologias	Sim – 03 Não – 03	Sim – 05 Não – 01	- Tecnologias digitais; - Estratégias de ensino; - Estratégias de aprendizagem - Prática e docência (a distância); - Avaliação em Língua Estrangeira (disciplina na especialização); - Avaliação da aprendizagem (disciplina na especialização); - Elaboração de itens.	06

(Continua)

(Continuação)

Área	Participou de formação continuada na área de avaliação	Participação em formação continuada nos últimos cinco anos	Formação de que participou	Total de professores
Ciências humanas e suas tecnologias	Sim – 02 Não – 04	Sim – 03 Não – 03	- Educação profissional de jovens e adultos; - Educação de jovens e adultos; - Projeto Professor Diretor de Turma; - Avaliação (disciplina da especialização); - Especialização em gestão e avaliação do ensino público (a distância).	06
Ciências da natureza e suas tecnologias	Sim – 0 Não – 06	Sim – 05 Não – 01	- Formação Projeto Um Computador por Aluno (UCA); - Altas habilidades; - Aprendizagem cooperativa; - Projeto Professor Diretor de Turma; - Práticas de laboratório.	06
Matemática e suas tecnologias	Sim – 02 Não – 04	Sim – 04 Não – 02	- Curso de português; - Programa de aperfeiçoamento de professor de Matemática; - Aperfeiçoamento em educação ambiental; - Especialização no ensino da Matemática; - Avaliação e currículo (especialização a distância); - Avaliação no Ensino Superior (disciplina da especialização).	06

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados no questionário (2014).

Em face do exposto, observamos que muitos docentes titulados em cursos de graduação irão exercer suas atividades docentes em avaliação em áreas para as quais, de forma geral, não receberam formação inicial para avaliar, pois foi excluída a apreensão sobre o que avaliar, para que avaliar e como avaliar durante seus cursos de graduação.

Percebemos ainda que os docentes que participaram de disciplinas relacionadas à avaliação entraram em contato com tal temática em seus percursos formativos, durante a formação contínua, sobretudo nos cursos de pós-graduação (especialização). Vale ressaltar, não obstante, que a abordagem nem sempre era voltada para a Educação Básica, como mencionado por um dos sujeitos participantes; e, em alguns casos, essa formação ainda ocorreu na modalidade a distância.

Sim, uma disciplina sobre avaliação no curso de especialização [...] Então, na especialização teve um pouco, porque a disciplina toda era da avaliação, mas era voltada para o Ensino Superior e minha experiência era no Ensino Médio, mas tem muita coisa que é parecida e aí eu acredito, eu diria que teve sim

uma pequena experiência [...] Sim, Avaliação e currículo, à distância (P18, P3, P6).

Entretanto, quando a formação se desenvolve tendo como pressuposto básico “[...] a formação no âmbito do desenvolvimento profissional [...] como processo contínuo, pautado por dois elementos: pensamento e ação [...] o processo de formação é fortalecido [...]” (VEIGA, 2010, p. 21).

Eu acredito que a especialização contribuiu um pouco mais que a graduação, [...] pois, na especialização, é mais prático porque você já tem a questão da teoria, você já tem o embasamento teórico e você soma a isso a experiência. Então, eu acredito que contribuiu muito nessa mudança de avaliação, de conceito de avaliação que eu fiz (P15).

Diante da preocupação de se estabelecer o diálogo entre a teoria e a prática durante a formação, percebemos que seus efeitos na prática avaliativa docente encenam possibilidade de serem mais significativos, como afirma o professor 15 ao expressar que “[...] você já tem o embasamento teórico e você soma a isso a experiência. Então, eu acredito que contribuiu muito nessa mudança de avaliação, de conceito de avaliação que eu fiz”.

Dias (2010, p. 81), ao considerar “a leitura essencial para o aprendizado [...] na formação acadêmica e no desempenho do futuro profissional da educação”, destaca a relevância de

[...] o professor [...] ler não somente para aprimorar seus conhecimentos acerca dos conteúdos específicos de sua área (técnico-instrumentalizadores), mas também para fundamentar sua ação pedagógica, pois, além de possuir os conhecimentos próprios de uma determinada disciplina, é preciso ter domínio do ato de ensinar e de transformar o conteúdo específico lido em algo compreendido e incorporado pelos estudantes.

Entendemos que esses conhecimentos pedagógicos são importantes para a ação docente, dado que, como nos orienta Dias (2010), tais conhecimentos servem de referência para o agir pedagógico, para subsidiar estratégias de ação na prática docente desenvolvidas em sala de aula. É para essa direção que aponta o relato seguinte: “[...] a gente teve um curso muito bom, mas foi há mais de dez anos, mas teve até palestra com gente de peso, como Celso Vasconcellos. Então foi muito bom [...] esse já me deu um suporte melhor e mudou também o olhar da gente com relação à avaliação” (P14).

Ante essas afirmativas, compreendemos que alguns docentes já demonstram estar cientes de “[...] que o exercício da docência requer do professor o domínio do conhecimento de sua área específica e o conhecimento pedagógico necessário ao

desenvolvimento da docência” (VEIGA, 2010, p. 20-21). No caso, conhecimento pedagógico específico sobre avaliação da aprendizagem, tão necessário na formação docente.

Nós não somos bem trabalhados no nosso processo de formação, porque a nossa visão ainda é muito mecânica, muito da nota, a gente tem muita coisa para fazer e de repente não está avaliando o real aprendizado do aluno porque pode ser que aquele menino não tenha aprendido tudo, mas, diante do que ele não sabia, ele pode ter tido um aproveitamento de cem por cento, porque ele agora já sabe alguma coisa (P16).

Verificamos ainda que os diferentes cursos de formação contínua não se concentram especificamente apenas sobre avaliação da aprendizagem, mas se apresentam distribuídos em diferentes áreas de interesse, como é possível visualizar no quadro já exposto, no qual constatamos também que ainda existem professores que não tiveram oportunidade de participar desse processo formativo por questões diversas.

A nosso ver, a falta de centralidade sobre um tema específico não se constitui como problema central, considerando o que nos orienta Veiga (2010, p. 26):

[...] Em vez de pretenderem uma ação formativa homogênea, os programas de formação devem favorecer a heterogeneidade, fortalecendo a coerência com os interesses individuais e os coletivos. É importante coexistirem modalidades diversas de formação pedagógica em conexão com as situações do trabalho docente.

Entretanto, é crucial não perdermos de vista que “o processo de formação docente diz respeito à compreensão das questões pedagógicas, das questões do cotidiano institucional” (VEIGA, 2010, p. 24). E não podemos negar que, dentre essas questões pedagógicas e institucionais, encontra-se a avaliação, presente no fazer docente de todo professor.

Inclusive, ao percebermos que não há uma centralidade sobre nenhum tema de modo mais específico, notamos que algumas temáticas são decorrentes de projetos específicos aplicados ou transpostos para as escolas públicas, os quais ocorrem no “sistema de representação ou rodízio” criticado por Palma Filho e Alves (2003, p. 281), não se caracterizando, inclusive, como formação continuada, pois não apresentam continuidade. Como exemplificação desse sistema, podemos mencionar as capacitações sobre o projeto diretor de turma, aprendizagens cooperativas, formação do Projeto UCA (um computador por aluno), formação direcionada ao Projeto Professor Coordenador de Área (PCA) etc.

Quando eu me tornei no caso PCA, houve alguns encontros, mas ultimamente esses encontros estão parados, mas houve alguns encontros e foi abordado o tema de avaliação, mas não foi uma coisa muito prolongada, foi só um encontro, uma tarde, foi muito rapidamente. Então, acaba não sendo um aprofundamento. A realidade é que foi tipo uma palestra, mas curso, não (P19).

Percebemos ainda que essas formações, quando ocorrem no sistema de amostragem, não atingem os objetivos almejados, por não serem ofertadas à totalidade de professores. Dessa forma, são efetivadas para uma pequena representação de docentes por escola, para que participem dos cursos ou oficinas ofertados. A propósito, esses profissionais ficam com a incumbência de repassar as “formações” aos demais professores, negligenciados do processo de formação pelo sistema educacional, sem, contudo, disporem das mesmas condições de fundamentação teórica, tempo para realização e estrutura institucional para esse trabalho.

Nesse percurso, é relevante considerar a reflexão de Cachapuz (2003, p. 453), disposta a seguir:

O traço essencial da mudança de que precisamos passa por uma lógica de formação contínua centrada no complemento de saberes proporcionados pela formação inicial (isto é, o que ficou pelo caminho ou se tornou obsoleto) – freqüentemente levada a cabo com base em iniciativas avulsas e não poucas vezes servindo mais os interesses das instituições de formação do que os professores a quem se dirige – para uma lógica de aprendizagem ao longo da vida articulando harmoniosamente saberes acadêmicos e epistemologias das práticas dos professores, lógica essa implicando necessariamente uma visão sistêmica da formação.

Compreendemos que a ideia que perpassa essa concepção de formação contínua não se confunde com treinamento, mas deve ser lida como um instrumento visando favorecer aos docentes, propiciando-lhes formação coletiva e diferenciada, desenvolvimento profissional e construção de novas práticas pedagógicas, a fim de que possam “refletir sobre a epistemologia do campo científico de sua formação e do campo pedagógico para o exercício da docência” (VEIGA, 2010, p. 26).

A realidade é que, como nos adverte Cachapuz (2003, p. 453), em termos de formação contínua, ainda

[...] temos um defasamento entre o que precisamos e o que temos. E é precisamente dessa falta de congruência que resulta um déficit de RELEVÂNCIA nos programas de formação contínua, um dos problemas centrais com que hoje em dia se debatem os sistemas de formação (grifo do autor).

De tal forma, esse descompasso, ausência ou descontinuidade de formação contínua e continuada nos permite interpretar que uma ação que poderia ser desafiadora e articuladora de novas práticas pedagógicas corre seriamente o risco de ficar esvaziada de sentido pedagógico e fragilizar ainda mais a formação docente.

#### **6.4.3 Heranças examinatórias**

Ainda constituindo a categoria “formação em avaliação”, a próxima unidade de sentido que agregamos diz respeito às heranças examinatórias, vivenciadas pelos professores em seus distintos percursos, seja como estudantes ou professores, elemento importante a ser considerado na constituição das práticas.

Esse argumento da influência oriunda das heranças examinatórias é evidenciado nas falas dos docentes:

A avaliação da gente era assim, a gente reproduz a mesma coisa. Os professores passavam a avaliação assim para a gente sempre, mensalmente, aí a gente faz a mesma coisa por não ter também tempo para se capacitar em outras áreas, a gente faz a mesma coisa [...] Eu vim estudar, vim ler alguma coisa muito depois da faculdade, então a gente sempre seguia esse método tradicional, que era o que a gente estudava na escola, o que a gente via na faculdade, o que os professores faziam nas disciplinas e o que a gente via na realidade da escola quando a gente chegava [...] Os professores que tiveram uma formação mais tradicional têm uma tendência a avaliar mais tradicional (P3, P5, P23).

Percebemos que as heranças examinatórias são reconhecidas pelos educadores como uma das fortes causas para reprodução de práticas avaliativas de caráter mais tradicional. As consequências dessas vivências de outrora são reproduzidas, pois servem de referência no imaginário dos professores. Essa reprodução aparece explicitada nas afirmativas: “A avaliação da gente era assim, a gente reproduz a mesma coisa [...] a gente sempre seguia esse método tradicional, que era o que a gente estudava na escola” (P3, P5).

Segundo Luckesi (2002), as questões referentes a essas práticas tradicionais não ocorrem em um vazio referencial, mas são respaldadas, sobretudo, por nossas vivências recorrentes nos espaços educacionais.

Assim sendo, herdamos e replicamos inconscientemente o modo examinatório de agir na prática escolar. Mesmo tendo mudado o nome, continuamos a agir dessa forma. Dizemos que nossa prática é de avaliação, mas, de fato, praticamos exames. Nossa psique não tem referências para o

verdadeiro conceito de avaliação, mas tem para o de exames (LUCKESI, 2002, p. 18).

Referido autor (2002), ao reconhecer a forte influência desse aspecto, enumera três pontos que sinalizam a existência de nossas heranças examinatórias, que conseqüentemente influenciam na resistência à mudança das práticas de exames para práticas avaliativas, os quais merecem ser mencionados, quais sejam:

- a herança psicológica que trazemos por sermos herdeiros de uma longa história de abusos dos exames;
- a herança vinculada à História geral da Educação sistematizada nos séculos XVI e XVII, período em que as pedagogias jesuítica e comeniana expressaram propostas pedagógicas que configuravam os exames como modo adequado de controlar a disciplina e a aprendizagem dos alunos; e
- a herança histórico-social da sociedade burguesa, na qual os exames seletivos reproduziam o modelo burguês seletivo de sociedade, em que a liberdade e a igualdade eram postas na lei, mas não vivenciada na prática social.

Desse modo, compreendemos que elementos oriundos dessas heranças examinatórias ainda são vigentes nas práticas avaliativas, não por mera opção dos professores ou por as considerarem como melhor alternativa, mas pelo peso histórico da tradição da avaliação classificatória, reconhecida por parte dos docentes como elemento facilitador na prática.

É muito mais fácil você fazer o que já sabe do que você buscar outras formas, inclusive várias vezes a gente faz isso, eu faço isso. Tem momentos que você está atarefado com outras coisas, você acaba puxando pelo mais fácil, que é o tradicional [...] Talvez, por a gente já estar acostumado e, queira ou não queira, talvez por a gente ter sido criado nessa dinâmica nas nossas gerações, na escola essa avaliação mais taxativa, mais quantitativa de nota, e a gente sabe que a aprendizagem é uma coisa muito mais ampla (P9, P11).

Os educadores reconhecem que não descobrem nem definem as formas de como avaliar de modo isolado, mas assumem a influência do convívio com os outros na utilização dessas formas historicamente utilizadas que vão se constituindo a partir da circunvisão, denominada por Heidegger “[...] ser-com os outros”, pois “É o mundo que proporciona esse encontro” (2006, p. 175, grifo do autor), no qual

[...] a presença se mantém, de modo essencial, empenhada em ocupações guiadas por uma circunvisão. Em oposição aos ‘esclarecimentos’ teóricos, que facilmente se impõem sobre o ser simplesmente dado dos outros, deve-se ater ao teor fenomenal demonstrado de seu encontro no mundo circundante [...] A presença encontra, de saída, ‘a si mesma’ naquilo que ela empreende,

usa, espera, resguarda – no que está imediatamente à mão no mundo circundante em *sua ocupação* (HEIDEGGER, 2006, p. 175, grifo do autor).

Nessa esteira, consoante Heidegger (2006, p. 439), percebemos, portanto, a “ocupação guiada pela circunvisão”. E o que está ao alcance, nesse “mundo circundante” (HEIDEGGER, 2006, p. 175) disponibilizado na ocupação do ato de avaliar pelo professor, não é um recurso neutro, mas mediado pelos elementos constitutivos desse mundo.

A nossa formação foi assim, a gente se acostumou, a gente não consegue quebrar paradigmas enormes, a gente não sai, a gente não abre a mente, a gente acaba pela questão mesmo do tempo, a gente não quer muitas vezes se dedicar a pensar diferente, a olhar o aluno diferente, muitas vezes a gente não se permite isso, *se* deixa levar mais pelas dificuldades diárias do magistério e esquece um pouco de olhar com vários olhos, porque avaliar é olhar com vários olhos, e a gente só quer ter uma visão muitas vezes. A gente não aprendeu, e se a gente não aprendeu, como é que a gente vai executar, se não foi assim com a gente, como é que a gente vai passar? [...] Eu acho que nosso professorado, todos nós temos dificuldade com o novo, então, muitos estudaram em escolas tradicionalíssimas, onde a nota era aquela prova e pronto, acabou. Então, a gente, às vezes, tem dificuldade de aceitar o novo [...] então, existe o bloqueio ao novo [...] a gente tem medo de mudar. Então, eu acho que a grande dificuldade dos professores é o medo do novo (P11, P13).

Como vimos, as respostas que vão surgindo nos dão pistas indicativas do valor das heranças examinatórias nas práticas avaliativas, pois é recorrente os professores exporem suas memórias relacionadas a um processo formativo e experiências estudantis forjadas na avaliação tradicional, inegavelmente um fator significativo a ser considerado nas práticas avaliativas nas escolas com características reprodutivistas.

Nesse sentido, é relevante considerarmos que Heidegger (2006, p. 440) nos adverte que “Todo ‘trabalhar’ e pôr mãos à obra não significa vir de um nada e deparar-se com um instrumento isolado, preliminarmente dado. Ao contrário, significa provir de um mundo de obras já sempre aberto, ao se lançar mão de um instrumento”.

Assim, o manuseio do instrumento – no caso, a avaliação – não ocorre sem interferências da circunvisão, mas é por ela influenciada, considerando que a ocupação não se dá de modo singular, isolado, já que essa ocupação é orientada em seus atos pela circunvisão. E o mais agravante é que essa vivência, com características tradicionais e seletivas no que diz respeito à avaliação da aprendizagem, não se encerra ao se ingressar nos cursos de licenciatura, como destaca Hoffmann (2001, p. 65):

[...] o modelo que se instala em instituições formadoras é o que vem a ser seguido por esses alunos quando passam a exercer a docência. Assim temos, por exemplo, a reprodução de posturas ‘reprobativas’ por professores que fizeram cursos onde os índices de reprovação são bastante altos, como é o caso de algumas licenciaturas. É histórico o maior índice de reprovação de estudantes de 1º e 2º graus nas disciplinas de Matemática, Física e Química, por exemplo. Assim como são nessas áreas as licenciaturas que apresentam, também, altos índices de reprovação.

Para alguns professores, como em suas instituições formadoras as ideias eram centradas em modelos classificatórios, essas ideias acabam sendo reproduzidas, conforme se pode observar adiante:

Eu me caracterizo como bastante tradicional no sentido de eu ter que avaliar usando os métodos tradicionais. Você sabe que os professores de Matemática, enfim, você sabe que a nossa realidade aqui como professor no Ensino Médio ainda é muito limitada. Eu acho muito limitada a questão de tempo, a questão de planejamento. Então, a minha avaliação, até por conta da minha formação na faculdade, é bastante tradicional [...] aquela história de sempre desde a época que eu estudava [...] A própria universidade avalia os alunos da graduação assim, e esses alunos, quando se formam, vão avaliar os seus alunos da mesma forma que foram avaliados, ou seja, é uma cadeia. Eu tinha um professor que falava: ‘Vocês vão dar a aula mais tradicional do mundo, porque vocês passaram o Ensino Médio assistindo aula tradicional. Quando você chega na universidade, só tem aula tradicional, então, você vai sair daqui não dando aula tradicional? Claro que não!’ (P3, P19).

Assim, percebemos, pois, que o peso proveniente desse tipo de formação é um aspecto indicado pelos professores como elemento relevante para a reprodução de práticas avaliativas tradicionais nas escolas: “A própria universidade avalia os alunos da graduação assim, e esses alunos, quando se formam, vão avaliar os seus alunos da mesma forma que foram avaliados, ou seja, é uma cadeia” (P19).

Além deste, outros elementos se sobrepõem como indutores das práticas avaliativas tradicionais, “[...] a gente quer que o aluno seja um número, quer que o aluno seja uma nota, porque ele vai ser avaliado assim também. O aluno vai se sujeitar a um concurso, que ele vai ter que ter uma vaga, naquela vaga tem que ter um lugar para ele” (P4). Nesse caso, é possível perceber na fala do depoente que a espacialidade não se limita somente ao componente do mundo acadêmico e escolar onde o educador atua, mas estende-se à sociedade local, que constitui o mundo circundante do professor e do aluno. Isso confirma a presença dos elementos presentes na vida fática dos docentes, no mundo fora da escola.

Ao perceber isso, o professor demonstra preocupação com a resposta que o educando precisa dar à sociedade através de um resultado e afirma que “[...] ele vai ser

avaliado assim também. O aluno vai se sujeitar a um concurso, que ele vai ter que ter uma vaga” (P4).

Então, esses elementos que constituem o “mundo circundante” (HEIDEGGER, 2006, p. 154) dos entes (professor e aluno) não podem deixar de ser considerados. Ao revelar a visão desses mundos existentes em torno de si, o educador traz à baila a noção de circunvisão, isto é, “[...] o ser-no-mundo é espacial [...]” (HEIDEGGER, 2006, p. 165).

Nesse mundo circundante, há, portanto, a tensão entre o avaliar e o verificar no exercício da docência, e o professor se vê pressionado por essa tensão e nem sempre percebe o que de fato constitui e diferencia essas duas práticas.

Luckesi (2001), ao distinguir verificação de avaliação, pondera que as características da verificação, fundamentadas em exames escolares, são opostas às da avaliação, tendo em vista que a verificação opera com as seguintes características: baseia-se no desempenho final (não importa o processo, mas o resultado), é pontual (na medida em que o que vale é o resultado do momento), é classificatória (classifica o aluno em aprovado ou reprovado), é seletiva e excludente (exclui grande parte dos educandos). Já a avaliação possui as seguintes características: opera com desempenhos provisórios (no intento de subsidiar o processo de busca de melhores resultados), não é pontual (interessa o que acontece durante o processo de ensino-aprendizagem), é diagnóstica (permitindo a tomada de decisão para a contínua melhoria do processo) e é inclusiva (visando incluir o aprendiz, sem descartá-lo).

De certa forma, foi possível constatar que os professores têm consciência de que ainda reproduzem práticas avaliativas tradicionais vivenciadas por eles em suas histórias de vida, mas simultaneamente se ressentem da ausência de orientação pedagógica nos cursos de formação nas universidades, acerca de avaliação da aprendizagem, o que também interfere em suas práticas.

Não fiz nenhuma disciplina sobre avaliação, é a mesma coisa, você avalia do jeito que você foi avaliado na faculdade, prova escrita, prova escrita e nota, pronto [...] Outro problema é que nós professores também estamos cansados dessa maneira de avaliar que a gente enfrenta sempre e ninguém nem discute outra maneira (P19, P3).

Esses depoimentos revelam a preocupação com o modo fático engessador com o qual os professores têm que conviver. Percebem que a forma de avaliar não é correta, daí a preocupação com uma mudança de paradigma avaliativo, mas não têm

poder de provocar mudanças. Nesse passo, os depoentes traduzem o tempo que vivenciam em sala de aula, na medida em que

A análise da temporalidade da ocupação se atém, inicialmente, ao modo de atarefar-se, numa circunvisão, com o que está à mão. Depois, persegue a possibilidade existencial e temporal de a ocupação, guiada pela circunvisão, modificar-se em descoberta 'meramente' visualizadora dos entes intramundanos, no sentido de certas possibilidades da pesquisa científica (HEIDEGGER, 2006, p. 439).

Desse modo, a preocupação inicialmente guiada pela circunvisão não permanece definitivamente inalterada, mas há falta de poder decisório do professor para introduzir mudanças a partir de pesquisas sobre as descobertas realizadas por ele próprio, abrindo possibilidades para novos usos da avaliação na prática docente.

Assim, percebemos que nem todos os docentes demonstram contentamento com a forma como avaliam, expressando sua insatisfação com afirmações como esta: "Outro problema é que nós, professores, também estamos cansados dessa maneira de avaliar que a gente enfrenta sempre [...]" (P3).

De modo geral, os dados nos revelam que os educadores não se referiram de modo significativo às contribuições oriundas das disciplinas que abordaram o tema avaliação nos cursos de graduação; aqueles que tiveram oportunidade de cursar disciplinas específicas relacionadas a esse tema esclareceram que tal fato se deu durante as especializações.

Ante esses dados, entendemos que as ações voltadas à formação de professores, na temática avaliação da aprendizagem, caracterizam-se ou por sua inexistência ou por serem tão esporádicas que não conseguem atingir a totalidade da demanda docente, tampouco assumem um caráter de continuidade, além da superficialidade na abordagem dos conteúdos por quem vai ministrar a capacitação.

Dessa forma, intuímos que, como nos cursos que fizeram em sua formação inicial para docentes não lhes foram ofertados estudos mais direcionados para a área de avaliação, despertando seu interesse para apropriação da temática, e como em seus percursos de formação contínua esse tema também foi secundarizado, os profissionais pesquisados recorreram a mecanismos já conhecidos por eles em suas vivências, em seu "mundo circundante", para resolver, de modo mais imediato, a ausência de formação pedagógica em avaliação da aprendizagem e os desafios advindos de sua atuação docente.

## 7 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS: OUTROS DESVELAMENTOS NA PERSPECTIVA DA AVALIAÇÃO FORMATIVA

“Neste instigante processo de investigação, vemo-nos a cada descoberta ante um novo desafio, pois a cada novo saber (resultante sempre provisório da pesquisa) um novo saber ainda não saber (convite à ampliação ou redirecionamento da pesquisa) que se mostra.”

(Regina Leite Garcia)

Ao analisarmos as funções que a avaliação deve assumir, na visão de vários autores da área (HOFFMANN, 2001; LUCKESI, 2011; PERRENOUD, 1999; VIANNA, 2000), percebemos que há três convicções dominantes a respeito das características pertinentes à avaliação formativa, quais sejam:

- a avaliação é processual, devendo estar a serviço da promoção da aprendizagem do educando;
- a avaliação é necessária para a melhoria do processo de ensino/aprendizagem;
- o educando é compreendido como sujeito construtor do seu conhecimento e a aprendizagem é considerada como dinâmica, em permanente transformação (sendo sua fundamentação acerca da aprendizagem proveniente das abordagens multidimensionais).

Posto isso, retornamos às duas questões de interesse mencionadas no subitem “metodologia de análise dos dados”, as quais precisam ser ressaltadas:

- 1) Quais os contornos gerais do fenômeno avaliação que se revelaram na pesquisa?
- 2) Como explicitar, fenomenologicamente, os elementos envolvidos no quadro descrito?

Essas duas questões já foram tratadas de modo simultâneo na análise de dados explicitada no capítulo anterior. Continuaremos sua apresentação neste capítulo, ao abordarmos as categorias de análises que se seguem: prática avaliativa, dificuldades

encontradas no processo avaliativo e propostas para a prática avaliativa contínua ou formativa.

### 7.1 Categoria prática avaliativa: o cotidiano em foco

Na categoria de análise “prática avaliativa”, temos como desdobramentos as seguintes unidades de sentido: respeito crítico às normas de avaliação, estratégias e instrumentos de avaliação, intersubjetividade na relação professor – aluno, saberes docentes experienciais e ensaios de avaliação formativa.

Essas unidades de sentido estão demonstradas no gráfico a seguir.

Gráfico 06 – Prática avaliativa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2014).

As falas revelaram a prática de dois modos de avaliar: um em que os professores despontam traços de emprego de avaliação formativa e outro em que os docentes seguem a orientação das normas adotadas pela Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC-CE). Esses modos não ocorrem de maneira isolada e excludente, mas coexistem no cotidiano escolar, apesar das contradições inerentes a essas duas perspectivas avaliativas.

#### 7.1.1 *Respeito crítico às normas de avaliação*

Na unidade de sentido “respeito crítico às normas de avaliação”, cumpre ressaltarmos que os professores explicitam o uso das avaliações nos moldes mais

tradicionais, referendados pelo o uso da prova, baseada nos modelos de avaliações externas, embora não considerem que essa forma de avaliar contemple satisfatória e totalmente o processo avaliativo.

Nessa direção, afirmam que

A questão de prova parcial, de prova bimestral, são as normas que são estabelecidas para poder ter uma nota e avaliar o aluno nessa perspectiva. Mas não é tudo para mim [...] é um processo avaliativo que a gente não considera como cem por cento certo, e que, às vezes, é falho porque a gente tem a tendência a considerar que ou o aluno acerta tudo ou não acerta nada [...] Não é naquele dia da avaliação que eu marco, que eu avalio de fato se ele aprendeu. Eu faço isso como uma rotina e entendo que os meninos, pela idade deles, é importante ter esse dia, essa rotina [...] Eu avalio, entre outras coisas, com prova, não vou ser hipócrita, além de ser um instrumento que é uma regra da escola, que existem os modelos de avaliação, eu preciso avaliar para acostumar o aluno a fazer avaliações externas. E eu preciso avaliar para ter uma nota para colocar no diário, mas eu também avalio para me avaliar [...] Eu não sei se os métodos que a gente utiliza hoje de provas escritas estão sendo eficazes, a gente trabalha isso porque tem que trabalhar nos moldes das avaliações externas, no caso do Ensino Médio, o ENEM [...] Às vezes, a gente é obrigado a seguir esse modelo porque é feito de forma unificada, então, não dá para fugir muito da regra [...] O sistema cobra só isto, passar no vestibular, passar no ENEM (P1, P3, P7, P13, P21, P2).

Os professores revelam utilizar as provas como instrumentos de avaliação e justificam seu uso por elas fazerem parte das normas provenientes do sistema educacional. Assim, mesmo não considerando que esse instrumento seja plenamente eficaz, utilizam-no, pois se sentem pressionados a aproximar e preparar os alunos para as avaliações externas que terão que enfrentar caso desejem dar continuidade aos estudos, bem como por ser uma exigência do sistema escolar, vinculado às normas emanadas pela SEDUC-CE.

Sobre esses aspectos, Perrenoud (1999, p. 149) nos adverte que

[...] são as normas da organização que obrigam a *oferecer constantemente a mesma coisa a todos*, mesmo quando for inútil. Desse modo, enquanto um professor for obrigado a administrar um grande número de provas a todos os alunos, de forma sincrônica e padronizada, mais tempo passará honrando essa parte do contrato e lhe restará ainda menos para praticar a avaliação formativa (grifo do autor).

Percebemos ainda que, em alguns momentos, foram indicados conflitos entre a forma de avaliação contínua defendida pelos professores e as iniciativas de avaliação da aprendizagem efetivadas com a realização das provas parciais e bimestrais, que se baseiam na orientação para a preparação dos alunos para o ENEM e para outros testes orientados para o ingresso nas universidades, bem como as demais avaliações de larga escala, como acentua o excerto a seguir.

Eu tenho a convicção de que a minha forma de avaliar está muito mais à frente do que esse tipo de coisa que a gente é obrigado a fazer. É necessário, não tenho nem dúvida, porque alguns colegas iam distorcer totalmente, pois não estão prontos para isso [...] Eu não estou seguindo necessariamente os manuais didáticos [...] enfim, eu não procuro seguir à risca de jeito nenhum [...] Medir por medir não gera nenhum tipo de resultado positivo. A avaliação que vai alimentar o processo tem que ser muito cuidadosa, porque senão a gente vai cair no erro de gerar números para pessoas, e eu penso que a avaliação não deve ir por esse caminho, esse caminho de números para pessoas é o que o governo gosta de aplicar. Particularmente tratando com os nossos alunos, eu vejo ali um cidadão, uma pessoa que está em formação, em transformação. Então, essa sistemática de só avaliar ao final de uma etapa, de só avaliar com a prova escrita, isso a gente deixa para os concursos, para as seleções. No nosso objetivo, eu não vejo isso como algo positivo [...] Adequada, adequada, eu não considero, porque aqui a gente trabalha com modelos engessados: a parcial com modelo da UECE, a bimestral estilo ENEM (P6, P5, P15, P21).

Sendo assim, as orientações da SEDUC-CE são vistas como procedimentos internos à escola que devem ser seguidos, mas os educadores continuam a empregar suas formas de avaliar, porque é nelas que eles acreditam. Nessa esteira, Heidegger (2006, p. 160) leciona que “O dis-tanciamento guiado por uma circunvisão na cotidianidade da presença descobre o ser-em-si do ‘mundo verdadeiro’, isto é, de um ente junto ao qual a presença, existindo, já sempre está”.

Essa ideia nos leva a interpretar que, ao empregar a circunvisão, a presença sente necessidade de se “a-fastar-se” do dia a dia do seu instrumento (mundo normativo avaliativo da SEDUC) para perceber o que ele é (ser-em-si) em outra região (mundo real de prática). Essa visão o aproxima a outra percepção do ente que sempre esteve junto dele no seu fazer pedagógico, mas com percepções restritas.

Entretanto, é procedente considerarmos que, dialeticamente, há relatos de professores que, apesar de reafirmarem a importância de diversificar as formas de avaliar, ponderam sobre o uso da prova como necessário.

Nessa dimensão alegam que

Eu acho que o caminho passa por não utilizar um único instrumento para essa avaliação. Não concordo com você abolir a prova como instrumento de verificação [...] A prova nem sempre mostra o que o aluno aprendeu, mas, mesmo sendo um instrumento falho, [...] que não mensure totalmente o aprendizado do aluno, ela ajuda [...] é um instrumento importante de verificação, mas não o único [...] o principal que eu acredito é a participação em sala através das atividades, do empenho, da assiduidade, do interesse [...] Não abro mão da avaliação formal, embora eu não ache que ela seja a principal [...] Acho importante a avaliação escrita tradicional, porque o aluno precisa ser avaliado de várias formas [...] mas eu vi que não era o suficiente, porque não representava a realidade [...] Dentro de determinados contextos, as provas são válidas, mas não pode extrapolar a validade delas, esse é o problema [...] mas a gente vive nessa coisa entre o testar e o avaliar, sempre

há essa dicotomia nas escolas, às vezes, a gente testa pelas próprias circunstâncias, mas a avaliação [...] é o dia a dia [...] Você não pode fugir de avaliar com prova, é também um critério, não exclusivamente só prova, mas o conhecimento tem que ter uma cobrança, porque senão não funciona [...] Acho que não tem a melhor e a mais satisfatória avaliação, não adianta fugir da realidade, o aluno vai ser cobrado no concurso com prova tradicional. Então, uma complementa a outra [...] talvez essa maneira de a gente ver o aluno melhor, ter o contato, seja mais justa [...] mas uma complementa a outra, não adianta fugir do tradicional ou só optar por essa maneira, porque a gente trabalha com a realidade, e a realidade é que o aluno vai ser cobrado num concurso, ENEM etc. Então, a gente trabalha dando possibilidade de esse aluno chegar numa universidade [...] Eu utilizo a prova, mas não só a prova, e sim as atividades também que são feitas em sala de aula (P7, P3, P9, P12, P20, P4, P17).

Ao se posicionarem a favor do uso da prova, os docentes não dão ênfase a esse instrumento como o único a ser utilizado para avaliar os seus alunos e demonstram que, apesar de importante, não é suficiente. Entretanto, não abrem mão de seu uso, pois identificam que, malgrado suas limitações, tem utilidades, as quais são reconhecidas por Depresbiteris e Tavares (2009, p. 15), ao ressaltarem que “Não se pretende negar a importância desse tipo de instrumento de avaliação. A prova é ferramenta capaz de oferecer, ao professor, subsídios para melhor compreender a aprendizagem dos alunos e poder orientá-los para a melhoria de seu desempenho”.

Nessa perspectiva de perceberem a prova como um instrumento válido e necessário na obtenção de informações sobre a aprendizagem dos educandos, porém insuficiente, os educadores enfatizam a necessidade de se buscar alternativas complementares de avaliação que lhes possibilitem compreender mais satisfatoriamente o processo de aprendizagem vivenciado por seus alunos.

Assim, é importante enfatizar que

Sem dúvida, este novo século se orgulha da conquista de levar a avaliação além do restrito ato de mensurar. Paradoxalmente, ainda se percebem vestígios de uma superada tradição, em muitas sociedades, inclusive nos Estados Unidos e no Brasil, onde, perigosamente, tem sido proposto o uso de medidas (em particular provas padronizadas) como único e exclusivo indicador da qualidade de sistemas de ensino-aprendizagem. Parece-me que uma reflexão mais aprofundada sobre isso é fundamental para todas as sociedades que desejam equidade e qualidade de educação (STONE apud DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009, p. 10-11).

Desse modo, apesar de a cultura do exame ainda estar vinculada às práticas docentes, cabe mencionar que estas não se restringem apenas ao uso exclusivo dos exames, mas acenam para a importância de avaliar o desempenho dos alunos com o emprego de outras formas, também relevantes, que indicam com maior agudeza as reais

necessidades e progressos dos aprendizes, como podemos constatar nos depoimentos adiante.

Eu sou obrigado a fazer o tradicional [...] já vem posto [...] você tem que fazer uma parcial e uma bimestral. Se você quiser fazer um trabalho ou outra coisa, fica a seu critério, mas essas duas provas estão amarradas. Como eu não concordo com esse sistema de avaliação, então [...] entro com o que eu coletro deles de informação [...] Eu não excluo os instrumentos que a escola tem que aplicar, como a prova parcial, a bimestral, mas além disso eu coloco outras coisas [...] a participação, eu tento pegar mais coisas, e não avaliar só no momento da prova [...] pois o aluno [...] pode ter aprendido e naquele dia acontecer alguma fatalidade, ele não estar bem e não fazer uma boa prova, então, para mim, não significa que ele não tenha aprendido nada. Nesse ponto a prova é um instrumento muito falho, mas, ainda assim, é um instrumento de apoio [...] Essa resposta que eles me dão falando na hora da aula mesmo [...] essa eu acredito que tem a ver com a aprendizagem, agora esta outra, que é a formal, é por causa do sistema, que é necessário transformar em número [...] A gente tem que seguir algumas diretrizes, mas eu tento fugir dessas diretrizes [...] você ter que fechar notas em determinados períodos. Nesse sentido, regras são necessárias, mas elas não entendem e não mostram a realidade do nosso aluno [...] eu não gosto de utilizar só prova, eu uso a prova porque é a sistemática da escola, que é a diretriz que a gente precisa ter [...] eu utilizo isso porque, enfim, temos que utilizar, mas eu uso a questão comportamental, eu observo o desenvolvimento deles de uma etapa para outra, eu observo a questão da própria dinâmica de participação deles dentro da sala de aula (P6, P7, P14, P15).

Os professores demonstram não admitir como único indicador do desempenho dos alunos os resultados obtidos nas provas, pois percebem que, por vezes, esse instrumento, mesmo considerado útil ao sistema, pode apresentar-se superficial, como denotamos nos relatos anteriores, sobretudo ao afirmarem: “De fato, a avaliação que eu faço no dia a dia, eu acho que essa é verdadeira, que é a natural [...] essa eu acredito que tem a ver com a aprendizagem, agora esta outra, que é a formal, é por causa do sistema” (P14). Outra alegação igualmente contundente se revela através destas falas: “[...] eu tento fugir dessas diretrizes [...] elas não mostram a realidade do nosso aluno [...] Eu não gosto de utilizar só prova [...] eu observo [...] o desenvolvimento deles [...] na própria dinâmica de participação deles dentro da sala” (P15).

Na visão de Depresbiteris e Tavares (2009, p. 16), é importante diversificar os instrumentos de avaliação, a fim de que seja possível analisar a aprendizagem do educando sob os diferentes ângulos e dimensões, mas é preciso, segundo essas autoras, compreender que

Diversificar os instrumentos de avaliação, entretanto, não basta. É fundamental evitar sua adoção de maneira aleatória. A avaliação tem componentes teóricos e práticos e possui caráter metódico e pedagógico que configuram suas ações como intencionais, voltadas para o que se desejou alcançar.

Cumpra mencionarmos que os profissionais pesquisados, inobstante revelarem o hábito do uso da prova, não a consideram suficiente no processo avaliativo, pois percebem nela o caráter estático e limitador da classificação resultante desse tipo de instrumento, daí ser necessário pensarem para além desse instrumento de avaliação, refletindo sobre outras possibilidades de avaliar.

### ***7.1.2 Estratégias e instrumentos de avaliação***

Ao serem questionados como avaliam se as aprendizagens dos alunos se efetivaram, os docentes indicaram a utilização de diversas “estratégias e instrumentos de avaliação”, os quais foram caracterizados por nós como uma nova unidade de sentido dentro da categoria prática avaliativa.

A respeito dos instrumentos de avaliação, Depresbiteris e Tavares (2009, p. 20-21) nos advertem que

É preciso que o professor considere como instrumento aqueles que podem propiciar um número maior e variado de informações a respeito do caminho percorrido pelo educando na aprendizagem. Nenhum instrumento de avaliação é completo em si mesmo. Afinal, temos mais condições de compreender o que desejamos avaliar quanto mais dispomos de informações.

Assim, ao discorrerem sobre essas estratégias e instrumentos que costumam utilizar, os professores revelam a importância de três elementos constitutivos no processo avaliativo da aprendizagem, quais sejam: a cotidianidade, representada pelo dia a dia dentro da sala de aula, a observação sobre o desempenho dos alunos e a participação dos educandos, que demonstram seu grau de envolvimento e desenvolvimento com os conteúdos trabalhados.

Com relação ao primeiro elemento, é recorrente na fala dos docentes a importância que eles dão à cotidianidade, vista por eles como reveladora da verdade, ou seja, é através do cotidiano, do dia a dia, que os educadores podem de fato perceber o desenvolvimento de seus alunos.

Nessa dimensão, os profissionais se posicionam da seguinte forma:

Eu estou avaliando sempre, principalmente no dia a dia, com exercícios. Então, sempre eu registro em toda aula aquilo que for mais significativo [...] De fato, a avaliação que eu faço no dia a dia, eu acho que essa é verdadeira, que é a natural, que eu estou ali na hora [...] eu costumo avaliar [...] o dia a dia, eu digo para eles sempre que o dia a dia é o mais importante: ‘nessas

atividades do dia a dia é que vocês mostram quem são vocês, a realidade'. Então, ele tem essa nota e a prova bimestral [...] A minha avaliação parcial eu divido em questão das atitudes, da participação dentro da sala de aula, da frequência deles, e aí eu pego as atividades que são feitas no dia a dia, no cotidiano deles e eu olho muito isso [...] A gente faz provas, os testes, mas principalmente a observação no dia a dia do meu aluno, a confecção das tarefas, a participação durante as aulas [...] Eu avalio a partir desse momento em que eu estou em sala de aula, no dia a dia, a postura que o aluno tem em relação à minha aula [...] O dia a dia dele é avaliado [...] A avaliação [...] é diária, ela acontece todos os dias (P3, P14, P15, P16, P21, P18, P17).

Para Heidegger (2006, p. 95), a cotidianidade tem um grande valor na constituição de *Dasein* e não deve “[...] ser identificada com descrição de uma fase primitiva da presença”, pois é necessário compreender que “*Cotidianidade não coincide com primitividade*. Cotidianidade é, antes de tudo, um modo de ser da presença, justamente e sobretudo quando a presença se move numa cultura altamente desenvolvida e diferenciada” (HEIDEGGER, 2006, p. 95, grifo do autor).

Nesse sentido, o mundo que Heidegger focaliza preliminarmente, o mundo circundante, intercambia, na práxis cotidiana, as dimensões da vida ativa: do prático da ação ao poético do produzir e do fabricar.

É nesse contexto cotidiano que os professores produzem suas formas de avaliar, dado que a cotidianidade é “[...] um como de existência, um como definido permeia *Dasein* ‘por sua vida’” (HEIDEGGER, 2006, p. 370). É, portanto, o como no qual *Dasein* “vive o seu dia-a-dia”, quer em todos os seus comportamentos, quer em certos comportamentos privilegiados pela convivência” (HEIDEGGER, 2006, p. 370). A cotidianidade pode se contentar com o habitual, mesmo quando ele é imposto e opressivo.

Muito frequentemente, ao descreverem as diversas estratégias e instrumentos utilizados no processo avaliativo, os professores indicam a observação como estratégia utilizada para propiciar informações relevantes à avaliação dos alunos. Assim revelam:

Eu faço prova e costumo fazer trabalho em sala de aula, na minha presença, para eu ajudar o aluno na compreensão da disciplina, do conteúdo que foi trabalhado, mas, às vezes, é difícil, tem sala de aula que a gente consegue trabalhar melhor, a sala não é homogênea [...] Fazemos debates, uma forma de buscar trabalhar a questão da argumentação, que é uma atividade formativa e avaliativa ao mesmo tempo, trabalhos, seminários e avaliações bimestrais e parciais [...] Trabalhos em grupos, individuais, mas precisa colocar o trabalho de pesquisa [...] avaliar o próprio comportamento dele e a prova escrita. Então, tudo que ele faz em sala de aula eu considero como uma forma de avaliação, é aquele olhar diferenciado para cada aluno [...] Exercícios subjetivos, trabalho em equipe, seminário [...] e as provas bimestrais [...] Faço muitas avaliações, a formal é uma, que tem que fazer, mas faço outras atividades, e nesses momentos é que eu posso chegar mais próximo ao aluno e perceber melhor [...] Eu trabalho muito com participação na sala, trabalhos em grupo, trabalhos de pesquisa, atividade escrita, trabalhos mais lúdicos, material mais demonstrativo, para ver se, de outra maneira, sem ser a prova, eles realmente

absorveram o conteúdo [...] mas eu utilizo também a prova nos moldes do ENEM [...] Eu faço mais a prática, eu vejo qual o aluno que participa em sala de aula, o aluno que está empenhado em fazer as atividades [...] eu fico em sala vendo quem é que realmente está participando [...] se, na hora em que eu estou explicando, ele pergunta, se ele está atento, se ele está envolvido na matéria, no conteúdo, tudo isso eu avalio, não é só a nota da prova, não [...] Eu consigo avaliar [...] quando eles começam a fazer questionamentos, começo a perceber que eles estão aprendendo [...] O professor conhece o aluno (P4, P17, P1, P2, P3, P13, P19, P18).

Essa observação é retratada pelos professores através de suas ações, descritas acima, que lhes possibilitam enxergar o nível de aprendizagem dos alunos. Esse olhar observador e diferenciado para os aprendizes lhes revela as condições específicas de cada estudante.

É pelas ações pautadas pela observação que os docentes conseguem ter: “[...] olhar diferenciado para cada aluno [...] chegar mais próximo ao aluno e perceber melhor [...] para ver se, de outra maneira, [...] eles realmente absorveram o conteúdo [...] eu fico em sala vendo [...]” (P1, P2, P3, P13) e, finalmente, chegar à convicção de que a observação lhes autoriza afirmar que “O professor conhece o aluno” (P18).

Depresbiteris e Tavares (2009) caracterizam a observação como uma das ferramentas mais significativas para a realização da avaliação contínua, formativa, pois proporciona ao educador a análise sobre o desenvolvimento do discente e favorece a intervenção docente para a melhoria da aprendizagem, porque:

A observação é a base de toda a avaliação formativa, que leva o professor à tomada consciente da situação em que o aluno está [...] O propósito da observação é gerar informações detalhadas e aprofundadas sobre o desempenho do educando, devendo ter caráter sistemático e de intencionalidade. Essa observação permite apreciar aspectos do desenvolvimento do educando que não seriam possíveis de captar em outros instrumentos (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009, p. 123).

Cumprido ressaltar que, se os instrumentos e as estratégias de avaliação têm a finalidade de coletar informações úteis sobre o nível de aprendizagem dos alunos, eles realizam uma aferição necessária, que se constitui na verificação da aprendizagem, mas avaliar está para além da verificação. Avaliar requer intervenções, ou seja, a tomada de decisão sobre aquilo que foi avaliado, a fim de proporcionar a melhoria daquilo que está sendo avaliado.

Ainda que a verificação seja uma etapa importante do processo avaliativo, ela não finda em si mesma, é necessário, sobretudo, o cumprimento da intervenção para a melhoria da aprendizagem e isso envolve, sem dúvida, um trabalho conjunto e

simultâneo entre professores e alunos, em que a participação do educando é elemento fundamental para a evolução de sua aprendizagem.

Essa participação é acentuadamente indicada pelos docentes como um dos critérios mais significativos no processo avaliativo dos aprendizes. Assim, de modo recorrente, os educadores enfatizam o papel da participação do estudante como elemento que serve de subsídio para sua avaliação e destacam:

Eu costumo avaliar através da participação em sala, a participação para mim é um dos pontos fundamentais, a assiduidade, a participação em atividades [...] Um dos quesitos da avaliação de desempenho é a gente ver a participação nas aulas [...] Eu trabalho muito com a observação, valorizo mais a participação do aluno do que propriamente a prova [...] Eu avalio a assiduidade, a participação, o empenho, se o aluno faz as tarefas [...] porque se ele vem, faz as tarefas, se ele pergunta e participa da aula, ele não merece ser avaliado só por uma ou duas provas [...] Na minha disciplina, a avaliação não é meramente por provas, mas eu vou avaliando ao longo de cada bimestre, vendo como é que está a evolução dele, se ele melhorou, se ele deu uma caída, o comportamento, o interesse, a participação, as atividades que eles vão desenvolvendo, os trabalhos [...] A avaliação tem que ser contínua, então, eu avalio o aluno desde o início do período. Eu estou explanando a minha aula, explicando e vejo que o aluno está interessado, então, já começo a avaliar a partir das perguntas que os alunos fazem. Eu já vejo que ali meu trabalho está sendo produtivo e que os alunos estão começando a construir o conhecimento [...] Além da velha avaliação escrita, avalio como eles estão naquele momento em que eu estou em sala de aula, a forma como eles participam, eu observo muito isso. Quando eles participam, falam e perguntam, eu percebo que o conteúdo fica mais, o interesse aumenta e dá para perceber dessa forma, além da escrita, porque muitas vezes não passa a realidade, um aluno acertar uma questão de um simulado não quer dizer que ele aprendeu (P9, P13, P21, P7, P8, P10, P11).

A participação como elemento revelador da aprendizagem do aluno no ato avaliativo tende a possibilitar ao professor compreender melhor o processo de aprendizagem dos discentes e, a partir daí, planejar ações de intervenção voltadas para a melhoria desse processo, haja vista que o ato avaliativo “não é um ato isolado e separado do ato pedagógico, mas, sim, um componente deste” (LUCKESI, 2011, p. 147).

Esses três elementos em conjunto (cotidianidade, observação e participação), se bem trabalhados, podem apresentar-se como reveladores para uma avaliação que não tem finalidade em si mesma, mas que está direcionada para a reorientação das práticas pedagógicas com o objetivo de promover a aprendizagem dos estudantes.

### ***7.1.3 Intersubjetividade na relação professor – aluno***

Outra unidade de sentido que surgiu na categoria “prática avaliativa” foi a “intersubjetividade na relação professor – aluno”. Desse modo, buscamos, neste tópico,

tratar de identificar a intersubjetividade que se desenvolve entre o professor e o aluno na convivência diária em sala de aula.

Como vimos no capítulo sobre metodologia, especificamente no subitem que trata da formação da subjetividade e da intersubjetividade na análise de dados qualitativos, o caminho essencial para se constatar esse conceito é revelar os horizontes comuns na vivência dos docentes com seus aprendizes no cotidiano escolar. Para tanto, é necessário aplicarmos agora o conceito de intencionalidade já exercitado durante a entrevista.

A intersubjetividade está presente nas relações, nos diversos ambientes em que se localizam e se estabelecem as ações cotidianas. Como modos do “ser-no-mundo”, os relacionamentos são marcados pela presença da intersubjetividade, visto que o homem não está isolado no mundo, mas envolvido em seu cotidiano com os outros, com os quais troca experiências para a constituição da sua vivência no mundo. Assim é que

[...] o ser-aí é imediatamente o homem e o mundo ao mesmo tempo, em sua realidade finita imediata, entregue ao seu destino. Desse modo, o homem também não é uma mera coisa que reside inerte em um mundo da necessidade; pelo contrário, na medida em que compreende o ser, o homem se coloca no campo da possibilidade, da transcendência e elabora as possibilidades de sua existência (WERLE, 2002, p. 03).

Na constituição do “ser-aí-no-mundo” (*Dasein*), Heidegger (2006) reconhece a presença do outro como fundamental e recíproca, pois ele não pode existir fora do mundo, ele é um “ser-no-mundo” e sua existência está inexoravelmente situada num contexto de vivência no mundo.

Esse mundo não se estabelece de modo isolado. Essa percepção é apresentada pelo filósofo alemão ao defender que a realidade humana ocorre na relação eu – outro, denominada “ser-com”. Desse modo, o ser com o outro faz parte e se constitui em estrutura fundamental de meu ser, porque “[...] o ser-com é um constitutivo existencial do ser-no-mundo. A co-presença se comprova como modo de ser próprio dos entes que vêm ao encontro dentro do mundo. Porque a presença é, ela possui o modo de ser da convivência” (HEIDEGGER, 2006, p. 182).

Compreendemos, então, que o outro afeta a constituição do meu eu, e vice-versa, e essa relação de reciprocidade é parte fundamental da constituição do mundo. Esse processo não ocorre de maneira particular e isolada, visto que nele ambos se apresentam imbricados um no outro.

Com efeito, o primeiro horizonte revelado pelas falas foi o envolvimento pessoal e profissional do professor com os alunos. Alguns depoentes apontam esse aspecto como resultado da vivência em sala de aula, ao diferenciar o lócus no qual atuam e comparar o que ocorre na escola particular e na escola pública, como resumem estes docentes.

Na escola particular, você vai, entra, dá a sua aula, ‘joga’ seu conteúdo, faz prova, corrige prova. Então, assim, na escola pública, eu fui percebendo que os professores, eles têm uma maior aproximação, a gente conversa mais com os meninos, a gente aconselha, escuta os problemas, dá sugestões e tudo mais, tem uma aproximação maior [...] Meus alunos são praticamente meus amigos e companheiros em sala de aula e fora de sala de aula porque todo problema que acontece com eles, eles têm toda liberdade de me procurar, de me pedir ajuda. Eu sempre dou espaço para eles [...] e isso tem me mostrado que essa experiência é muito boa e que existe um respeito com os alunos, e você se torna tipo uma referência. Então, assim, eu nunca deixo os meus alunos isolados, eu sempre busco trazê-los para próximo de mim, obviamente que a gente não consegue atingir todos [...] Eu penso que, se eu não me envolver de uma forma com afetividade com meu aluno, fica mais difícil. Eu já tentei assumir uma linha mais dura, mais distante, mais exigente, menos afetiva e vejo que é pior para ambos os lados. Acho que, se a gente conseguir conquistar a simpatia do aluno, já melhora, sobretudo na escola pública, porque aqui vai ser o amparo deles (P8, P19, P24).

Releva destacar o fato de que os professores das escolas pesquisadas tenham essa visão do processo de ensino-aprendizagem em que estão envolvidos. Concebem a escola pública de modo diferente da escola particular, que, na opinião deles, esta é apenas cobradora de conteúdos e de tarefas escolares. Avaliam que, na escola pública, a despeito do que ocorre na instituição privada, há ambiente para o professor ir além, na medida em que abre espaço para maior aproximação entre ele e o estudante, ou seja, cria-se uma relação “ser-com”.

Em decorrência, essa visão desmistifica o senso comum de que os docentes das instituições públicas de ensino não têm esse tipo de preocupação, limitando-se a dar suas aulas, aplicar e corrigir provas e, por fim, entregar as notas. É por meio desses comportamentos que, de fato, a cotidianidade mediana vivida pelos professores das escolas públicas estaduais revela atitudes e preocupações que sinalizam um envolvimento profissional e pessoal do educador com os alunos.

Eu estou lá em sala de aula todo dia é me envolvendo na aprendizagem dos meninos, fazendo avaliação, mas não é só isso, sou eu que sou professora de Matemática, mas sou a [...] e eles são meus alunos, mas também têm uma vivência, que eu não consigo também me desfazer disso, não consigo mesmo [...] No dia a dia, [...] a gente tem um contato muito forte com o aluno [...] Pensando em todo esse sistema perverso, eu criei umas coisas que pudessem tornar essa avaliação um pouquinho mais fiel ou pelo menos honesta. Então,

a primeira coisa foi tentar o professor se aproximar do aluno, conhecê-lo, não por números, mas conhecer os seus alunos, *se aproximar deles* [...] Então, eu não vou tocar a coisa do jeito que ela vem, porque senão não sou eu, eu não vim aqui para ser mais um cara, mais um homem, eu vim aqui para ser eu [...] eu vou ter o cuidado com ele como eu tenho comigo (P3, P1, P5, P6).

Nesse momento, é a subjetividade do professor que se revela, pois ele começa por se dar conta dos seus papéis na sala de aula, os quais não são apenas os tradicionais, e passa a perceber o aluno como “outro” eu de vivência própria. Em função disso, estabelece-se um vínculo mais profundo entre ele e seu educando, na medida em que a presença do estudante se torna recorrente. Dessa forma, podem viabilizar condições de desenvolvimento de maior compreensão, via intersubjetividade, o que facilitará um relacionamento dialógico criativo. Portanto, na constatação da subjetividade revelada por esses educadores, tem-se presente a preocupação com a aprendizagem, gerada por seu envolvimento e vivência com os aprendizes, fator que se refletirá em suas formas de avaliar.

Os excertos mostrados a seguir vão na mesma direção, revelando a presença da intersubjetividade existente na relação professor – aluno vivenciada no cotidiano escolar, mas aponta elementos novos, na medida em que

O dia a dia com esses meninos e o apego que a gente começa a ter, a necessidade de querer conhecê-los, e eu acho que o lado humano se desenvolve muito mais. A relação construída com o aluno que é necessária para que eu realize um bom trabalho. Eu tenho que me relacionar bem com eles, e nesse dia a dia a gente vai começando a olhar, a gente começa a ver, a gente começa a perceber que aquele adolescente precisa mais de você do que você imaginava. Então, você tem que se remodelar, você tem que realmente *olhar com outros olhos*, olhar com os olhos que ele está precisando naquele momento. [...] A gente vai até se humanizando mais, sabe [...] *um olhar diferente sobre os meninos* [...] de ter um olhar holístico [...] eu sempre avaliei o dia a dia dele, a forma como ele se porta, como ele vê o conteúdo, sabe, onde é que ele se engancha, por que é que ele se engancha naquilo [...] Eu tenho que ver o que impede, porque eu queria explicar da melhor forma possível, eu sempre tento explicar da melhor forma possível (P6, P11, grifo nosso).

Os depoentes se fixam em elementos humanos que lembram a ideia levinassiana do Outro (LÉVINAS, 1980), especialmente quando lembram “olhar com outros olhos” (P6), bem como “um olhar diferente” (P11). A subjetividade é ressaltada ao mencionarem o apego e o lado humano presentes na relação construída no dia a dia com os alunos, indutores da necessidade de mudança por parte dos professores, a fim de atender às demandas dos estudantes.

Na esteira dos depoimentos anteriores, nos quais os educadores revelaram horizontes pessoais, no excerto a seguir, percebemos a ponte criada entre as experiências estudantis dos sujeitos pesquisados e sua prática docente.

E quando eu trabalho, eu penso muito nesses professores que deixaram marcas em mim, inclusive profissionais e pessoais. E talvez eu tente fazer isso para os meus alunos, deixar marcas neles. E a minha avaliação entra nisso aí, saindo dessa coisa técnica, para ver se eu faço a diferença [...] Então, fica um pouco do que a gente diz e marca. É tanto que tem aluno meu que diz: ‘ah, professor, você é o professor, o diferencial, aquele professor que marca’. Como eu tive professor que me marcou [...] O aluno pode até se inspirar em você, como eu me inspirei em um professor meu do Ensino Fundamental. Hoje eu devo tudo a esse meu professor do Ensino Fundamental, porque muito do que eu sei de Matemática eu devo a ele, um professor tradicional, mas amigo que motivou bastante (P12, P20, P23).

Esses depoentes utilizam suas vivências anteriores como alunos com o fito de extrair elementos para sua atuação como professores. As análises subjetivas desses indivíduos se concentram nas ideias das marcas positivas deixadas por seus professores e nas marcas positivas que eles pretendem deixar em seus alunos, fazendo a diferença. Assim, suas avaliações vão além de técnica.

Além de revelarem que as experiências passadas refletem em sua atuação profissional, os docentes demonstram ainda ter ciência de que suas atitudes e posturas podem favorecer a aproximação com seus aprendizes e, conseqüentemente, facilitar a construção do conhecimento.

Chacón (2003, p. 147) assevera que “O ensino e a aprendizagem não acontecem em um âmbito isolado e neutro, mas dependem do contexto no qual se ensina e do comportamento humano dos participantes. O professor também tem um papel de possível modelo de atuação”. Somemos a isso o fato de a aproximação dos professores com seus alunos provocar uma autoavaliação de suas atividades, como relata o depoimento mostrado a seguir.

Interessante que [...] eu me questiono também quando tem muitas notas baixas. Poxa, se esses meninos não estão sabendo é porque [...] é muito fácil você dizer: esses meninos não querem nada. É o senso comum, mas eu sempre cutuco a mim mesma e aos colegas, mas por que eles não estão aprendendo? Então, eu acho que essa avaliação deve ser de mão dupla. Eu sempre estou me questionando [...] sobre a forma como ensino e [...] eu uso o *data show*, eu faço tudo para não tornar aquela aula monótona, mas, mesmo assim, às vezes, você pensa que está fazendo o melhor, e não está (P2).

Ademais disso, esse conhecer os alunos despertou nos professores um aspecto interessante, que se constitui nas alternativas encontradas para superar as restrições impostas pela necessidade de aplicar provas.

Às vezes, você conhece o aluno, sabe que ele é muito interessado, e aí ele tira uma nota baixa em determinada prova. A avaliação, por mais que a gente tenha instrumentos, ela é um pouco subjetiva, e aí existe essa dificuldade, será que eu estou avaliando bem? O que eu poderia fazer? Avaliar nunca é fácil [...] Mas eu acho que todo professor procura avaliar os alunos de uma forma mais inteira, que não seja só através da prova, pelo menos aqui, eu vejo muito isso, os professores usam projetos, usam outras atividades para fazer essa verificação, não só a prova (P7).

É importante ressaltarmos que, na observação participante em sala de aula, foi possível perceber que as relações interpessoais entre professores e alunos já não são extremamente verticalizadas e que os docentes, de um modo geral, apresentavam um bom relacionamento com os estudantes, com raras exceções, possibilitando a interação interpessoal positiva, apesar de não conhecerem por nome todos os alunos, devido à quantidade de discentes por sala.

Manter uma boa relação interpessoal com os educandos é, portanto, segundo os próprios docentes, um aspecto importante no processo de ensino-aprendizagem. Eles reconhecem que a relação professor – aluno influencia na aprendizagem, ao enfatizarem:

A relação professor – aluno interfere na aprendizagem do aluno, porque, a partir do momento em que você tem uma boa relação com o aluno, ele passa a te valorizar, passa a valorizar o teu conteúdo para te dar uma resposta. Eu trabalho com o meu aluno em parceria [...] Se não houver essa relação professor – aluno, é pior, vai tudo de água abaixo [...] A relação professor – aluno com certeza influencia. Esse modelo de professor que não tem diálogo com o aluno e que faz uma prova difícil para que os alunos não consigam passar está mudando. Eu acho que tem que ter diálogo com os alunos, amizade, porque daí flui a motivação [...] Isso, ajuda muito, a nossa relação com os alunos [...] quanto mais contato o professor tiver com os alunos, melhor para avaliar [...] Tem que ter o diálogo, tem que ter a interação, se não existir, a gente trabalha o conteúdo hoje e amanhã esse conteúdo não existe mais, e aí pronto, acaba tudo [...] Eu tive alunos aqui altamente agressivos que, quando você chega com um toque, [...] eles já ficam assim. Quando você demonstra que está preocupada com ele, ele já muda, então, ele já demonstra que percebe que o professor está ali para ser amigo dele, para melhorar a vida dele [...] a relação professor – aluno acaba interferindo na aprendizagem [...] Então, eu primo muito pelo bom relacionamento com meus alunos [...] por isso que eu gosto desse processo de avaliá-los mais corpo a corpo, porque aí eu consigo dimensioná-los melhor (P21, P22, P23, P12, P15, P13, P19).

Essas falas têm relevância, à medida que nos fazem refletir sobre a importância dos relacionamentos interpessoais como propulsores da aprendizagem, como gatilho para motivar o interesse dos alunos a aprender. Tais discursos desvelam

que os professores reconhecem que a manutenção de um bom relacionamento com os alunos e que o estabelecimento de um clima de trabalho positivo são dimensões significativas no processo de ensino-aprendizagem. Esses posicionamentos nos remetem a pensar sobre o contexto dos parâmetros que se fazem necessários em sala de aula para que o processo de ensino-aprendizagem seja favorecido.

Com efeito, esse processo requer interação entre professores e alunos, dado que a sala de aula se constitui por ser reconhecidamente um ambiente de interações humanas, as quais não devem ser vistas como secundárias, pois elas interferem na própria natureza dos procedimentos, como nos alerta Tardif (2002, p. 128):

Os professores não buscam somente realizar objetivos; eles atuam, também, sobre o objeto. O objeto do trabalho dos professores são seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo. As relações que eles estabelecem com seu objeto de trabalho são, portanto, relações humanas, relações individuais e sociais ao mesmo tempo.

Desse modo, os educadores, apesar de atuarem nas salas de aula, ensinando a turmas, não podem esquecer as diferenças individuais, que interferem na aprendizagem, pois os alunos são heterogêneos, visto que os comportamentos em sala não se apresentam de modo homogêneo nem pelos professores nem pelos alunos. E os docentes já demonstram perceber que os aprendizes possuem diversidade comportamental entre si e tentam respeitar essas características próprias de cada um, compreendendo que, embora alguns alunos não expressem verbalmente suas aprendizagens, isso não significa a ausência destas. Entretanto, esses profissionais se mostram preocupados com a aparente falta de interesse de alguns estudantes que não se envolvem no processo de ensino-aprendizagem desenvolvido em sala.

Observamos, portanto, que, quando o docente favorece a interação em sala de aula, os educandos expõem mais frequentemente suas dúvidas e até contribuições e apresentam observações pessoais sobre os conteúdos trabalhados.

Sobre a questão da falta de respeito entre os alunos e o professor, percebemos que ela não ocorre como reflexo dessa relação intersubjetiva de maior aproximação, pelo contrário, constatamos que, quando essa intersubjetividade está presente, tende a contribuir de modo positivo na relação professor – aluno. Notamos ainda que a postura do docente, ao conduzir os conflitos em sala de aula, também interfere nas condições de aprendizagem favoráveis ao processo educativo.

Até aqui o foco intencional foi a intersubjetividade de cada depoente na relação professor – aluno. É chegado o momento, pois, de se aferir o que há de

intersubjetivo que emerge das falas. Deduzimos que não predominam apenas os aspectos profissionais, mas também os aspectos humanos e pessoais nas percepções intersubjetivas dos participantes do estudo. Quanto ao emprego de provas, há indicação de crítica, na medida em que os participantes advertiram que a avaliação da aprendizagem deve ir além das provas; ressaltando, contudo, que a consideram como um instrumento necessário, mas não único e suficiente no processo avaliativo.

Concluimos ainda, através dos depoimentos, que os professores não se comportam como simples cumpridores de regras, mas buscam alternativas para enfrentar os desafios decorrentes do processo de ensino-aprendizagem e avaliativo dos seus alunos.

#### **7.1.4 Saberes docentes experienciais**

Ainda na categoria “prática avaliativa”, os “saberes docentes experienciais” revelaram-se de modo significativo como unidade de sentido, a qual ocorre nessa cotidianidade vivenciada por *Dasein* em suas ocupações enquanto “ser-no-mundo”.

É com Heidegger (2006, p. 438-439) que aprendemos que

Somente partindo do enraizamento da presença na temporalidade é que se pode penetrar na possibilidade existencial do fenômeno, ser-no-mundo, que, no começo da analítica da presença, fez-se conhecer como constituição fundamental [...] Na intenção de proteger o fenômeno das tendências de fragmentação mais evidentes e, por isso, mais fatais, interpretou-se, com maior detalhamento, o modo mais imediato e cotidiano do ser-no-mundo, a saber, o ser que se ocupa junto ao que está à mão dentro do mundo.

Assim, foi evidenciado pelos professores, em sua ocupação no ato de avaliar, que os “saberes docentes experienciais” se destacaram como elemento significativo no compreender e no fazer docente. Essa percepção ocorreu a partir de suas falas reveladoras ao responderem ao questionamento proposto: “Você mencionou dois tipos de avaliação, a que se baseia em provas, que atende às normas da escola, e a que você faz no dia a dia, contínua. A partir do que você decidiu ou despertou para fazer esse tipo de avaliação contínua?”. Como resposta, tivemos:

É uma necessidade que a gente percebe e que é pertinente ao cotidiano escolar através das minhas experiências como estudante, professora e coordenadora de área [...] e é válido para todas as disciplinas [...] o aluno, ele consegue dar resposta mais imediata no dia a dia, ao invés de uma prova [...] Foi minha experiência [...] a avaliação tem que ser diferenciada, porque a prova normal, ela não dá conta disso, não [...] eu faço isso por intuição, eu não tenho essa formação porque eu não vi isso em nenhuma disciplina na

minha vida acadêmica [...] É mais devido ao dia a dia, a partir de [...] uma prova como a que a gente faz, baseada no calendário da escola, aquela prova mais padronizada [...] difícil a gente fazer uma avaliação somente por esse momento [...] então, a partir dessa observação, que só nesse momento seria complicado avaliar o aluno, a gente optou em fazer essa avaliação [...] no momento das aulas, nas atividades, nos exercícios [...] eu continuo aprendendo, foi em sala de aula, vivenciando, porque na universidade não me lembro de aprender e falar em avaliação, não [...] a gente para para discutir isso quando a gente é indagado [...] Durante todo esse tempo que eu fui ensinando, fui vendo como é que as coisas se processavam [...] quando você sai da faculdade, você é muito ligado [...] à nota [...] eu construí minha forma de avaliar dentro da sala de aula, eu acho que muitos [...] professores constroem a sua forma de avaliar [...] Essa mudança, essa inclusão foi a experiência [...] Eu não pensava mais só no dado estatístico, porque a SEDUC [...] só está interessada nesses dados estatísticos, eu pensei agora na realidade do aluno [...] me preocupei com o aluno, não me preocupei somente com aquela nota, não [...] e isso foi a partir da minha prática [...] eu fui aprendendo [...] como avaliar de uma forma diferente [...] No decorrer dos anos, [...] eu mudei minha visão com relação à avaliação [...] eu não refletia o meu trabalho [...] A prática é muito mais verdadeira e a gente sabe até onde pode agir [...] não é a faculdade, não, eu tive que, na prática, descobrir qual é a melhor maneira [...] a gente vai criando, vai percebendo o que funciona [...] e vai fazendo [...] Foi com a minha experiência como estudante que eu pude notar que esse seria o melhor processo de avaliação. Esse acompanhamento do professor faz a diferença (P1, P2, P4, P6, P9, P10, P14, P23).

É importante compreendermos que não podemos privilegiar apenas os saberes da formação inicial e continuada como determinantes exclusivos das ações desenvolvidas pelos professores no ato avaliativo, pois, apesar de seu reconhecido valor para uma melhor atuação prática, esses não foram determinantes para os docentes, certamente, devido à sua ausência no processo de formação no que diz respeito à avaliação.

O diálogo entre esses saberes da formação e da experiência é fundamental, visto que ambos são valiosos para uma melhor atuação prática, pois se apresentam como elementos constitutivos das práticas efetivadas pelos professores. Entretanto, a ausência dos saberes de formação induzem esses profissionais a fazerem uso do que têm à mão: a experiência forjada no dia a dia.

Esse fato é revelado de modo mais explícito na fala da professora que, entre outras, reconhece essa lacuna em sua formação ao afirmar: “Foi minha experiência [...] eu faço isso por intuição, eu não tenho essa formação porque eu não vi isso em nenhuma disciplina na minha vida acadêmica” (P2).

Tardif (2002, p. 32) nos instrui, postulando que diversos são os “[...] saberes incorporados à prática docente” efetivada no cotidiano escolar. E, ao tratar da situação dos professores em relação aos saberes docentes, o autor identifica diferentes saberes

presentes nessa prática, bem como as relações que se estabelecem entre eles e os educadores no exercício de sua profissão.

Assim, ao postular que o professor integra diferentes saberes em sua prática, referido autor define o saber docente como “[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p. 38).

Nesse sentido, o teórico defende que

*[...] o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais [...] embora os seus saberes ocupem uma posição estratégica entre os saberes sociais, o corpo docente é desvalorizado em relação aos saberes que possui e transmite. [...] o status particular que os professores conferem aos saberes experienciais [...] constituem, para eles, os fundamentos da prática e da competência profissional (TARDIF, 2002, p. 33, grifo do autor).*

As falas dos depoentes são reveladoras de que os saberes da experiência docente são valorizados pelos professores e interferem de forma decisiva em suas práticas profissionais, reafirmando o pressuposto apresentado por Tardif (2002, p. 33) do “[...] status particular que os professores conferem aos saberes experienciais”.

Tardif (2002, p. 48) assevera ainda que

O que caracteriza os saberes práticos ou experienciais, de um modo geral, é o fato de se originarem da prática cotidiana da profissão e serem por ela validados [...] para os professores, os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência. É a partir deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira. É igualmente a partir deles que julgam a pertinência ou o realismo das reformas introduzidas nos programas ou nos métodos. Enfim, é ainda a partir dos saberes experienciais que os professores concebem os modelos de excelência profissional dentro de sua profissão.

Nessa perspectiva, mesmo sem pretender estabelecer uma hierarquia entre esses diversos saberes docentes, provenientes de diversas fontes, observamos a posição de realce que assumem os saberes experienciais no exercício da função docente. Entretanto, os saberes experienciais, por se configurarem no cotidiano, não atuam de modo isolado, mas estabelecem relações com os demais saberes (da formação profissional, disciplinares e curriculares).

Com efeito, Therrien e Loiola (2003, p. 103) corroboram a ideia de que há uma inter-relação de saberes, ao firmarem que:

[...] Estabelece-se um diálogo entre saberes de formação e saber de experiência. No momento da tomada de decisão em situação de gestão pedagógica da sala de aula esse último repertório de saberes, próprios à experiência social e individual do docente interfere na racionalidade prática que sustenta a intencionalidade assumida por esse profissional. Define-se, nesse processo, um espaço de autonomia relativa de ação pedagógica.

Ressaltamos ainda que a falta de oferta de cursos e formação na área específica de avaliação foi mencionada pelos professores, que se ressentem pela ausência ou precariedade dessas formações. Desse modo, intuimos que tal carência contribui como um dos elementos limitadores para melhoria das práticas avaliativas.

Os educadores buscam empregar modos de avaliação com suporte em suas experiências, resultado dos seus saberes docentes construídos no cotidiano escolar, os quais acabam por se aproximar de determinadas teorias de avaliação voltadas para a perspectiva contínua e formativa, mas estes não são suficientes para respaldar uma prática de avaliação formativa bem estruturada e sistemática.

Eu acho que tanto a minha formação quanto a minha experiência são dois fatores que influenciam na minha ação desde que eu entrei no magistério [...] com o dia a dia [...] A gente aprende fazendo, a gente aprende sendo professor, entrando em sala de aula, vendo as dificuldades, vendo o progresso [...] porque na universidade eu não aprendi isso, não [...] A faculdade não foi de todo [...] onde eu aprendi [...] É resultado da experiência, mas a formação é quem vai dar o embasamento para você ir transformando essa experiência obviamente [...] Eu lembro mais dessas capacitações que me ajudaram muito mais que na própria faculdade (P3, P4, P7, P12, P14).

Deduzimos que as iniciativas reveladas pelos depoentes na área de avaliação da aprendizagem são decorrentes de iniciativas e convencimentos pessoais sobre as práticas que adotam, resultantes de práticas empíricas desenvolvidas no cotidiano escolar, as quais, frisamos, não ocorrem isoladamente, mas em interação com os seus pares.

Tive muita sorte de ter trabalhado numa escola [...] e ter encontrado [...] educadores com essa inquietude também de querer experimentar e querer mudar [...] acho que o que despertou realmente foi a experiência na área da educação [...] Na prática escolar, a gente vai aprendendo com os colegas, com a coordenação, com a tentativa e o erro, com os projetos que a escola cria. E aí vamos transformar nesses projetos o modo de avaliar, e aí você vai aprendendo, porque na faculdade você tem um suporte teórico, mas foi a prática mesmo, não tem nada que ensine como a prática [...] Foi com o passar do tempo mesmo que eu fui percebendo que eu tinha que avaliar não só por nota [...] também na conversa com os meus colegas professores, observações e tudo, foi na prática mesmo, foi na marra [...] A partir da prática, a prática ensina muito. Então, quando eu saí da academia, eu tinha o pensamento teórico [...] e também a minha vivência com os outros professores [...] Isso se deu a partir da minha experiência e da troca de experiência com alguns colegas que diziam ‘eu faço assim’, e então eu cheguei nesse meu método, e

esse meu método é aquele em que eu consigo estar junto do aluno [...] A gente chegou na escola e foi absorvendo, foi conversando, foi vendo como é que o outro professor aplicava e foi fazendo (P5, P7, P8, P15, P19, P21).

É fato que o processo de ensino-aprendizagem, do qual faz parte o processo avaliativo, desenvolve-se num contexto em que atuam múltiplas interações que efetivamente representam diferentes condicionantes que interferem na atuação do professor. E o educador não está sozinho nessa atuação, visto que interage com outras pessoas, dentre elas os seus pares, com os quais estabelece trocas de informações, conhecimentos e saberes.

Isto posto, é compreensível percebermos que, como nos alerta Tardif (2002, p. 49),

[...] lidar com condicionantes e situações é formador: somente isso permite ao docente desenvolver os *habitus* (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real), que permitiram justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão. Os *habitus* podem transformar-se num estilo de ensino, em ‘macetes’ da profissão e até mesmo em traços da ‘personalidade profissional’: eles se manifestam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano.

Heidegger (2006, p. 441) afirma que no “[...] manuseio de um instrumento opera o deixar e fazer em conjunto. O seu estar junto possui o caráter de para quê; é considerando o para quê que o instrumento é e pode ser empregado”.

Com efeito, o ente professor não se encontra isolado no mundo, mas os outros lhe vêm ao encontro. Nesse processo constitutivo de “ser-no-mundo” em ocupação, é oportuno percebermos que, como leciona Heidegger (2006, p. 260),

[...] em sua essência, o ser-no-mundo é cura, pode-se compreender, nas análises precedentes, o ser junto ao manual como *ocupação* e o ser como co-presença dos outros nos encontros dentro do mundo como *preocupação* [...] A cura não indica, portanto, primordial ou exclusivamente, uma atitude isolada do eu consigo mesmo (grifo do autor).

Nas lições do referido filósofo, a “cura” (*Sorge*) significa “preocupação”, cuidado que pode se transformar em angústia que “[...] arrasta a presença para o *ser-livre para ... (propensio in...) [...]*” (HEIDEGGER, 2006, p. 254).

Cabe mencionarmos que a preparação e o desenvolvimento da prática pedagógica avaliativa necessitam ser demarcados tanto pelos saberes oriundos da formação profissional, disciplinares e curriculares como pelos saberes da experiência docente, decorrentes da presença do “ser-no-mundo”. É nessa dinâmica de influências e inter-relações que se aspira à formulação de propostas que, consciente e

democraticamente elaboradas, possam contribuir para a redefinição do sentido e da função das práticas avaliativas desenvolvidas no cotidiano escolar, sem, contudo, desconsiderar os saberes experienciais, de modo que se vinculem à mediação e à melhoria do ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, colaborem para o sucesso escolar dos jovens educandos e dos educadores.

Portanto, é necessário considerarmos que os saberes experienciais e os demais saberes docentes devem estar intrinsecamente articulados como elementos de conscientização do professor e de sua atuação numa sociedade conflituosa, contribuindo para uma intervenção política de “reflexão-na-ação” sobre a realidade vivida.

#### ***7.1.5 Ensaios de avaliação formativa ou contínua***

A utilização de estratégias de avaliação formativa, ou contínua, como é mais conhecida pelos professores, apesar de não ser institucionalizada e estar longe de conquistar o *status* de uma cultura avaliativa no cotidiano escolar, vem se apresentando como uma possibilidade através das tímidas experiências vivenciadas pelos docentes em ritmo heterogêneo nas escolas de Ensino Médio estadual de Fortaleza.

Essas iniciativas, incipientes, são frutos dos saberes experienciais dos professores, que observam, a partir de sua prática cotidiana, a necessidade cada vez mais imperiosa da avaliação contínua, a fim de darem conta do acompanhamento e desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

Ao perceberem que a avaliação tradicional, voltada para a verificação, é limitadora, reconhecem que essa forma de avaliar não é adequada e suficiente, apesar de institucionalizada pelas normas escolares. Com efeito, ao se referirem às formas de avaliar institucionalizadas no cotidiano escolar pela cultura da avaliação tradicional, seletiva, excludente e historicamente instituída, os docentes atestam sua inadequação e expressam sua insatisfação com essa perspectiva avaliativa.

Nesse sentido, os depoentes afirmam:

Não acho que seja adequada [...] uma das coisas mais difíceis no mundo é avaliar [...] Não acho a minha avaliação adequada, não é que seja a minha, a da maioria, a do sistema [...] nós, professores do Estado, [...] temos pouco tempo, é uma categoria desprivilegiada [...] não posso dizer que avalio da melhor maneira, não! Eu não tenho preparo, como uma capacitação para que a gente possa se atualizar [...] Eu sou completamente insatisfeita, estou muito aquém, e isso me angustia, ver um aluno que eu queria estar mais perto [...] para acompanhar, eu gostaria muito. Então, eu vou usando outras estratégias para ver se eu dou conta disso [...] Acho que a minha avaliação não é

totalmente adequada, acho que eu deveria [...] avaliá-los de uma maneira melhor. Eu tento avaliar da melhor maneira possível, mas sinto que ainda falta alguma coisa nessa avaliação [...] Dentro das possibilidades. Eu não sei se adequada cabe, não. Mas acho que talvez, se eu me aprofundasse mais, eu encontraria novas formas, mas, dentro do meu conhecimento no momento e das possibilidades que envolvem tempo, quantidade de alunos, eu acho que ela se adéqua. Tem falhas, claro, não é perfeita, tem várias falhas [...] Eu ainda não acho adequada, posso dizer que ainda não aprendi. Tento, às vezes, cai na mesma forma, tento de novo fazer um pouquinho diferente. Então, não posso dizer que eu aprendi a avaliar [...] Ela não é de forma nenhuma adequada, essa parte quantitativa e a parte qualitativa da participação do aluno, ela não fica totalmente adequada porque a gente trabalha geralmente com turmas numerosas [...] fica muito difícil. Você avalia dois, três e você sabe aqueles que são bons, mas fica aquele aluno que [...] tem dificuldade, mas [...] você não tem acesso a ele por conta do tempo, por conta de uma estrutura de um número grande de alunos na sala de aula [...] Eu acho que minha avaliação não é tão adequada, porque avaliar é uma coisa muito difícil [...] mas a gente tem que usar porque é uma ferramenta burocrática da escola, então, [...] nas áreas que está tendo maior reprovação, se baseia muito na questão da avaliação, que só é feita [...] prova parcial e bimestral. Então, o aluno vai lá para baixo, o que significa dizer que o método de avaliação é que pode estar errado [...] então, [...] a avaliação ou está errada ou então eu não estou conseguindo traduzir o que eu estou passando para a prova (P2, P3, P5, P8, P9, P11, P16, P19).

Ao expressarem, explicitamente, o senso de inadequação do tipo de avaliação utilizada no cotidiano escolar, o qual pouco contribui para a melhoria da aprendizagem dos alunos, por suas características constitutivas da verificação, os docentes reconhecem a necessidade de mudar o ato avaliativo e, a partir daí, buscam, em seu repertório de saberes docentes, formas mais adequadas de avaliar. Infere-se, assim, que os professores não se limitam a utilizar somente esse tipo de avaliação, mas que introduzem, em sua práxis docente, iniciativas avaliativas que se aproximam daquelas que caracterizam a avaliação formativa, contínua ou diagnóstica.

As falas são reveladoras, e nelas compreendemos o desejo de adequação da avaliação, o que é ratificado adiante:

Eu acho mais adequada aquela avaliação que eu faço no dia a dia, ela tem que ser diária, e não tomar uma prova, porque não se pode avaliar o aluno em um dia só e naquele dia pode ter acontecido alguma coisa que prejudique o desempenho dele [...] o ideal para a gente avaliar direito seria [...] fazendo um diagnóstico das deficiências que eles tiveram no Ensino Fundamental e trabalhar aquelas dificuldades para, aí sim, trabalhar os conteúdos do Ensino Médio [...] A avaliação mais geral é mais justa [...] a mais adequada seria essa avaliação no todo. Eu acho a ideal, não é só a nota da prova, mas no dia a dia. Eu acho que somando as duas, a do dia a dia e também o desempenho dele na prova [...] Eu acho que a maneira mais adequada, embora eu goste daquela prova que eu aplico, seria sem ela, certo? Sem aquele momento de a gente ter que deixar uma semana a escola preparada para aquilo [...] agora era importante que a sala fosse um grupo menor de alunos [...] e, aí sim, eu pudesse fazer uma avaliação mesclando um pouco do diálogo [...] e um pouco do exercício [...] A única coisa que eu procuro preencher essas lacunas de aprendizado é justamente estar junto com o aluno (P23, P18, P3, P19).

Assim, na apreciação dos depoentes, há o reconhecimento segundo o qual suas práticas avaliativas não são consideradas como totalmente adequadas. Os docentes reconhecem que elas não dão conta da complexidade dos processos de aprendizagem dos educandos quando respaldadas unicamente pela avaliação tradicional. Embora alguns professores considerem a prova escrita como um instrumento de avaliação necessário, eles não atribuem crédito total à fidedignidade dela no que se refere a revelar o nível de aprendizagem do educando.

Desse modo, vão realizando mediações heterogêneas de acordo com as especificidades dos conteúdos de suas áreas, bem como em função dos saberes e concepções que norteiam suas compreensões sobre como se dá a aprendizagem e sua relação com a avaliação.

Vai depender do que eu esteja trabalhando com eles [...] se eu tiver numa produção escrita, numa redação [...] primeiro tenho que dar todos os passos para que o aluno consiga desenvolver aquele texto, depois corrijo dentro dos padrões normais, depois eu, muitas vezes, chamo cada um para conversar sobre os erros deles; e com a turma, de forma geral, eu trabalho aqueles principais [...] O que caminha muito bem numa sala pode não caminhar com outra [...] eu tenho que traçar outro caminho, não dá para a gente ter o mesmo caminho em todas as turmas, depende da realidade da turma [...] uma turma que tem dificuldade [...] eu trabalho totalmente diferente, caminho mais devagar [...] vou repetindo mais as coisas, exercícios, a gente vai mais lentamente [...] Dividir a turma para ver aqueles que eu tenho que dá mais atenção, eu trago para fazer arguição aqui na mesa, próximo de mim, porque eu me sinto muito mal quando chego e vejo a grande dificuldade que aquele aluno tem e eu não posso estar ali pertinho. Então, geralmente ponho no pátio ou numa sala que esteja vazia, então, eu fico para lá e para cá, é difícil [...] São meninos na 1ª série do Ensino Médio que, se você botasse no 5º ano, eles iriam ter dificuldade de acompanhar, mas estão aqui na 1ª série, na minha mão. Então, o que eu vou fazer? [...] fechar os olhos e tocar para frente? Não, criei uma estratégia, eu vou resgatar [...] eu posso dar-lhes uma base [...] para que [...] eles comecem a aprender, mas ele tem que sair do estágio em que está. Então, eu criei toda uma estratégia [...] eu peguei uma matéria para que eu tenha uma resposta dele, são construções de problemas matemáticos. Então, ele tem que primeiro ler, interpretar e montar uma equação matemática, você só faz isso se você tiver realmente entendido [...] então, eu posso perceber quem está tendo esse nível, quem está avançando ou não. Fiz uma sequência de exercícios onde o nível viesse gradativamente mudando, para ele se sentir seguro nos bem fáceis [...] e ele se anima, aí vem e quer fazer outro, e aí eu fui subindo e fui percebendo os que estavam vindo [...] Eu procuro preencher essas lacunas de aprendizado, é justamente estar junto com o aluno. Então, eu criei essa maneira de avaliar por saber que a prova escrita não me ajuda muito. Eu vejo que ela não dá para mensurar se o aluno aprendeu ou não [...] O que eu procuro fazer é o diferenciado, mesmo usando essas provas, valorizar a participação do aluno, a frequência na sala de aula, a disciplina (P1, P4, P5, P6, P19, P20).

Entretanto, esses ensaios de avaliação formativa empregados em diversas situações pedagógicas realizadas em sala de aula não traduzem de modo sistemático

uma prática avaliativa formativa institucionalizada, mas já sinalizam mudanças e vislumbram possibilidades.

As estratégias utilizadas para avaliar são heterogêneas, de acordo com o componente curricular, e, no mesmo grau de importância, percebe-se a influência dos princípios, valores e crenças que fundamentam as práticas desses professores.

Assim, há docentes que em sua disciplina tentam desenvolver sua própria forma de avaliar conforme as especificidades do componente curricular com que trabalham, referindo-se à questão da subjetividade como um elemento presente no processo avaliativo.

Durante as observações participantes em sala de aula, notamos que há entre os educadores certos procedimentos favoráveis à prática de avaliação formativa, que se traduzem na tentativa de adaptação do trabalho docente à situação de aprendizagem do discente, na qual o professor realiza as regulações de aprendizagem de acordo com o desempenho do aluno. Entretanto, dada as condições de trabalho, essas regulações, muitas vezes, ficam inacabadas. Assim, ocorrem as impossibilidades de se dar conta das singularidades de aprendizagem dos estudantes de modo mais individualizado.

Percebemos que, apesar de não observarmos uma ruptura total com as posturas tradicionais, elas não são mais predominantes em absoluto. O movimento de mudança e de necessidade de se extrapolar os limites da avaliação tradicional favorece a tentativa de novas práticas avaliativas por parte dos docentes.

Outro aspecto relevante que percebemos durante a observação participante em sala de aula foi que os professores, ao organizarem os alunos em equipes, tentavam, não obstante as dificuldades de estrutura das salas e o quantitativo de estudantes, interagir nas equipes, intervindo nos exercícios realizados e promovendo momentos de aprendizagem nos grupos ou de modo individualizado, apesar das interrupções ocorridas.

Os depoimentos adiante são reveladores de que, nesses ensaios de avaliação formativa, os docentes utilizam as dúvidas demonstradas pelos alunos como elemento significativo para intervenção e mediação docente que se fazem necessárias, tendo em vista a evolução da aprendizagem dos educandos, que são instigados a participar da construção do conhecimento. Os depoimentos a seguir atestam isso.

A gente procura fazer desta maneira: andar em sala de aula, aplicar uma atividade [...] para turma e vou observando como é que eles estão se comportando, aí eu vou passando, vou vendo uma dificuldade que está tendo,

uma compreensão que não teve correta na hora que a gente fez lá na sala. Eu deixo eles pensarem: 'vá pensando do seu jeito'. Então, a gente trata o exercício em sala de aula. 'Alguém pode vir fazer?' [...] às vezes, o aluno vai e erra uma coisinha e fica aquele debate em sala de aula: 'o que foi que errou?' [...] Eu gosto mais de escutar os meninos [...] para mim, para tirar dúvidas [...] Então, através daquelas dúvidas que vão surgindo, eu vejo se o aluno está conseguindo desenvolver alguma coisa [...] se aparecem dúvidas é porque talvez ele está construindo alguma coisa certa. Apareceu uma dúvida lá: 'ah, professor, como é isso?'. Se ele errou, eu vou procurar ajudar a superar aquele erro, observando, é a observação [...] Se eu pudesse, eu teria uma ação individual com cada um, mas eu não posso, infelizmente, então, o que eu tento fazer é mapear mais ou menos aqueles alunos que têm maior dificuldade e, quando eu passo atividades em sala de aula, eu faço um acompanhamento mais individual com aqueles alunos para que eu possa tirar o máximo possível de dúvidas deles. Então, esse diagnóstico que eu faço é pensando em como ajudá-los a evoluir [...] Então, eu sempre direciono e coloco algumas questões para que ele pense naqueles itens e, diante daqueles itens, ele veja que nota ele merece. Então, isso é uma forma de fazer uma autoavaliação do aluno, para que ele venha pensar, e do professor conversar e mostrar a importância da avaliação [...] quando a gente está conversando no momento do exercício, fazendo o exercício, a gente tem que discutir [...] então, o bom é motivá-los a perguntar, a estudar, porque o que vai te fazer aprender é o estudar, muitas vezes não é a aula que o professor dá, é o teu [...] é o teu tentar fazer (P4, P8, P10, P19, P16).

Nessa perspectiva, as dúvidas e os possíveis erros decorrentes da construção do conhecimento passam a assumir diferente conotação, pois não são mais motivos de punição, mas são percebidos pelos professores como constitutivos desse processo pedagógico e, assim, passam a ser utilizados estrategicamente para favorecer o desenvolvimento da aprendizagem, característica esta condizente com a avaliação formativa. Sobre essa dimensão avaliativa, urge informar que ela não se limita a simplesmente constatar, mas busca a superação desses erros, os quais passam a ser vistos como ferramenta importante para a evolução da aprendizagem.

Esteban (2001a, p. 27) orienta que uma perspectiva positiva do erro oferece ao professor “[...] pistas significativas dos múltiplos processos que atravessam a construção de conhecimentos, indícios que permitem ver além do imediatamente perceptível”.

Alguns docentes também criavam oportunidades e instigavam os alunos a irem ao quadro resolver exercícios propostos ou a responderem aos questionamentos realizados em sala, buscando promover a participação mais ativa dos aprendizes. Ressaltamos que, durante algumas aulas, foi possível verificar menor centralidade do papel do professor como detentor único dos conhecimentos, o que, por consequência, fazia com que os alunos não se comportassem como meros receptores.

Para melhor compreender essa questão fenomenologicamente, recorreremos a Heidegger (2006), que, em sua pesquisa antropológica, descobre no homem alguns

traços fundamentais característicos do ser, traços estes aos quais ele dá a designação de *existenciais*. A compreensão existencial se refere ao reconhecimento das estruturas diferentes chamadas existenciais. Como já mencionado em outra seção, o primeiro existencial é o “ser-no-mundo”, e *Dasein* é o “ser-aí” (ser possível, aquilo que pode ser). O *Dasein* é o homem no mundo, ademais disso, é o homem que constrói o mundo.

O segundo traço existencial característico do ser é a existência. É a característica do homem de poder ser para si e para ser com, por seus ideais, seus planos e possibilidades. A natureza do homem, ou seja, sua essência, revela-se na sua existência, a qual precede e coparticipa daquela.

Assim, a temporalidade produz o ser no tempo por meio do ente, que vive, cria e improvisa condições de se compreender o ser. Sua função principal é oferecer oportunidades para o *Dasein*, e não cronometrar seu tempo. Sendo assim, a temporalidade está intimamente imbricada com o *Dasein*. Por outras palavras, a forma como *Dasein* conduz a seus modos de existir determina se a sua temporalidade é construtiva ou destrutiva da essência do ser, ou seja, se é autêntica ou inautêntica.

Nessa direção, Heidegger (2006) considera vida inautêntica quando o homem se distancia dele próprio. Como se levado pelo destino, o homem esquece o ser, envolvido numa série de compromissos, procura sempre o ente, e não o ser. É o homem impessoal, da imitação, da cotidianidade não criativa. Já a vida autêntica leva os que a assumem como modo de viver a construir seu plano de vida próprio, individual. Em assim fazendo, podem ultrapassar a angústia e ter o destino em suas mãos.

O filósofo alemão nos adverte que o *Dasein*, em estado primitivo, normalmente, compreende-se inautenticamente no estado da cotidianidade comum, ou seja, nós não nos compreendemos hermeneuticamente e, por isso, aceitamos o que a tradição nos dita. Heidegger (2006) leciona ainda que a cotidianidade é o como da existência que permeia o *Dasein* durante sua existência, isto é, representa como *Dasein* vivencia o seu dia a dia em seus diversos comportamentos permeados pela convivência, sendo que a cotidianidade, muitas vezes, pode se contentar com o *modus* habitual, mesmo quando ele é opressivo.

Nessa perspectiva, intuímos que, nas situações cotidianas vivenciadas pelo ente professor no cotidiano escolar, ele realiza, na maioria das vezes, uma avaliação com características tradicionais que a torna inautêntica, em face das características constitutivas da avaliação formativa. Assim, guiado pela cotidianidade, pelo que

aprendeu com a tradição, o educador segue seu roteiro, fazendo uso do repertório de suas vivências gestadas pelas heranças examinatórias e pelas normas institucionalizadas.

Entretanto, este ente (o professor) também se questiona sobre sua existência em suas funções docentes cotidianas e se angustia ao perceber que suas ações avaliativas não revelam o que ele acredita e espera do ato avaliativo autêntico. E, nesse processo dialético, busca realizar uma avaliação autêntica, baseada no acompanhamento mais direto e próximo ao aluno, fazendo as intervenções que julga necessárias à evolução da aprendizagem do educando.

Contudo, esse processo avaliativo não ocorre de modo isolado, mas compõe todo um sistema educacional que agrega normas institucionais que necessitam ser seguidas e estruturas funcionais que servem de obstáculo à sua atuação. Assim, dialeticamente o ente professor convive e produz em seu cotidiano escolar tanto a avaliação autêntica quanto a inautêntica, como averiguamos nos depoimentos abaixo:

O que eu faço é tentar perceber no aluno se ele está ou não crescendo através da minha observação. O problema é que são muitos alunos e você acaba deixando um ou outro escapar. Então, você acaba não tendo uma avaliação efetiva de todos [...] para fazer uma boa avaliação, requer muito tempo, muita energia do professor e, às vezes, infelizmente, a gente não tem o tempo necessário e, para a gente, é mais fácil fazer uma prova escrita e corrigi-la. É muito mais fácil você colocar o aluno para fazer a prova e depois você corrige e diz: 'esse tirou cinco' [...] Eu acho esse padrão da SEDUC de quantidade de alunos extremamente exagerado, tem que ter quarenta e cinco alunos e você não tem como dar atenção a todos. Eu procuro ir de carteira em carteira saber [...] como é que está a questão da aprendizagem, mas não tem como você fazer isso em uma sala com quarenta e tantos alunos, se você tem cinquenta minutos de aula [...] as demandas do dia a dia são muitas (P19, P21).

Os depoimentos, de um modo geral, conduzem-nos a considerar que os professores, a partir de suas experiências docentes, criam estratégias próprias para ensinar e avaliar. A prática em sala de aula é um elemento significativo, de relevância considerável para subsidiar o docente na percepção das necessidades de aprendizagem de seus alunos e, a partir daí, favorecer o desenho de sua prática avaliativa em sala de aula. Todavia, os diversos obstáculos presentes nesse contexto funcionam como elementos impeditivos para a efetivação desse tipo de avaliação com características formativas.

Várias experiências desenvolvidas pelos professores existem em curso no cotidiano das escolas, através de ensaios individuais ou tentativas de torná-los coletivos, nem sempre com sucesso. Essas experiências, apesar de não formalizadas em propostas avaliativas, coexistem no cotidiano escolar com as práticas avaliativas tradicionais, sendo,

portanto, necessário considerá-las e, mais que isso, reconhecer que há uma rede de saberes que se constrói na concretude das ações cotidianas (ALVES; OLIVEIRA, 2001).

Acreditamos que é a partir dessas experiências praticadas no cotidiano escolar, fruto da compreensão e interpretação dos professores no contexto em que atuam e das necessidades apresentadas pelos alunos, que as orientações e definições oficiais precisam dialogar. Porém, esse diálogo parece não considerar esses múltiplos sentidos ligados à avaliação da aprendizagem.

Perrenoud (1999), ao reconhecer as tentativas de certos estabelecimentos de ensino e de certos professores ao tentarem aplicar a avaliação formativa “[...] à sua escala e com os meios que têm, sem pedir nada a ninguém, compondo com as restrições do sistema”, propõe

[...] considerar como formativa toda prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso, qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a extensão concreta da diferenciação do ensino [...] essa ampliação autoriza a dar conta das práticas correntes de avaliação contínua sob o ângulo de sua contribuição almejada ou efetiva para a regulação das aprendizagens durante o ano escolar (PERRENOUD, 1999, p. 78).

Nessa perspectiva formativa, o referido autor não desconsidera as tentativas de estratégias avaliativas elaboradas e experimentadas pelos professores em busca de possibilitar ao aluno situações favoráveis que contribuam para a evolução de suas aprendizagens, dada a complexidade da avaliação da aprendizagem do educando, sobretudo em dimensão formativa.

## **7.2 Categoria dificuldades encontradas no processo avaliativo: retrato da realidade**

Na complexidade do processo avaliativo no Ensino Médio, há diferentes aspectos na sua constituição que precisam ser pensados. Esses aspectos abordam tanto o campo de tensões produzido entre a intencionalidade das estratégias avaliativas presentes no ideário dos professores quanto as exigências institucionais, bem como as condições da realidade que são postas no cotidiano escolar.

Ao analisar essas dimensões, criamos a possibilidade de discriminar os elementos inibidores do êxito das mudanças avaliativas e, a partir daí, visualizar linhas de ações favoráveis à perspectiva da avaliação formativa.

Assim, ao investigarmos a categoria de análise que trata das “dificuldades encontradas no processo avaliativo”, foi possível elencar as seguintes unidades de sentido: ausência de formação em avaliação, condições estruturais inadequadas à avaliação formativa e subordinação ao ENEM e às demais avaliações de larga escala. Estes aspectos, com os seus desdobramentos, são caracterizados como os mais relevantes que atuam como elementos impeditivos ou obstáculos para a atuação avaliativa mais direcionada para as características formativas, os quais estão representados no gráfico a seguir.

Gráfico 07 – Dificuldades encontradas no processo avaliativo



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2014).

### 7.2.1 Ausência de formação em avaliação da aprendizagem

O tema formação em avaliação, que abordamos como uma categoria de análise em capítulo anterior, reaparece logo de início ao tratarmos das dificuldades encontradas no ato de avaliar, certamente devido à sua grande relevância relacionada ao objeto de estudo em pauta. Como já mencionamos, a formação em avaliação da aprendizagem se constitui como um dos grandes desafios à melhoria das práticas avaliativas desenvolvidas no Ensino Médio da rede estadual de ensino.

Embora os professores apresentem alterações em suas práticas avaliativas, estas não se apresentam bem fundamentadas e ainda trazem relação considerável com a avaliação tradicional, sendo essa problemática reconhecida pelos próprios docentes, os quais admitem que a avaliação constitui-se em uma complexidade que requer formação (contínua e continuada) a fim de que a exerçam de modo mais seguro, e não dispendo

apenas dos saberes docentes experienciais, apesar de se constituírem como elementos de grande relevância na prática docente. Em decorrência disso, este depoente relata:

É a parte que me deixa angustiado, porque é muito complicado avaliar o aluno, principalmente por você não ter uma formação específica para isso, então, você acaba partindo da experiência de alguns colegas que têm feito de uma maneira, e você vai vendo se dá certo adaptar à sua realidade. Então, esse processo de avaliação é muito complicado, eu me sinto angustiado [...] Se eu fosse dar uma nota para minha avaliação, ela não é boa, mas por que ela não é boa? Porque eu nunca tive essa formação de como se deve avaliar, eu estou evoluindo nisso [...] então, já fui criando outras ferramentas, como eles se autoavaliarem, enfim, tentando de todas as maneiras [...] porque esse processo de avaliação é muito complicado mesmo, então, eu acredito que a dificuldade é exatamente essa (P19).

Os depoimentos são recorrentes sobre a ausência de formação em avaliação. Com efeito, os professores se ressentem dessa omissão em sua formação e afirmam:

Não é fácil, não, porque vai depender inclusive de a gente ser formada para isso. Nós não somos formadas para isso. Nossa formação é a da prova [...] Eu acho que falta formação, porque eu faço isso por intuição, eu não tenho essa formação [...] Falta essa formação, e eu acho que, por mais que individualmente a gente tente fazer algo que não seja só aquele prova, se não tiver institucionalizado essa forma de avaliar [...] Eu não tenho preparo, como uma capacitação para que a gente possa se atualizar, foi tudo por minha conta [...] não considero que a minha avaliação é a melhor maneira possível, mas a gente busca sempre [...] Nós não somos preparados para isso [...] E quanto à formação de professor, acho fraca, o que eu venho aprendendo em sala é no trabalho docente mesmo, porque, aliás, formação eu sempre busco, eu sempre busco estar me aperfeiçoando, é tanto que [...] a cada semestre eu faço curso de aperfeiçoamento para professor de Matemática. Então, isso tem me ajudado muito, isso tem me ajudado a crescer dentro da sala de aula. Mas formação na área de avaliação eu acho muito escassa, a gente não tem essa formação, não [...] E essa ausência de formação interfere, porque, se a gente tivesse essa oportunidade, [...] ajudaria para abrir mais os nossos olhos, para abrir a mente quando a gente está avaliando aquele aluno, ajudaria, sim, deveria ter [...] De uma forma geral, todo mundo tem dificuldade em avaliar, eu tenho, todas as pessoas têm dificuldade de avaliar [...] também tem a questão da formação, se você não tem acesso a novos conhecimentos, isso vai atrapalhar, vai ser um elemento que vai dificultar o seu desempenho e até a forma como você vai avaliar. Essa questão de formação para o Ensino Médio regular é uma dificuldade [...] Então, eu acho que mais é formação do professor, porque, a partir do momento em que você tem uma formação continuada, facilita sua atuação [...] As formações são uma coisa tão burocrática que acabam se tornando sem sentido (P2, P3, P6, P10, P11, P17, P20, P22).

Os professores assumem que apresentam lacunas em sua formação relacionadas à avaliação da aprendizagem e simultaneamente se ressentem com essa ausência de formação, bem como consideram a formação como um elemento fundamental para a melhoria das práticas avaliativas.

Além da ausência de formação específica nessa área, ainda há o problema relacionado à inadequação de uma formação, que, quando ocorre, esporadicamente, não

atende às necessidades dos professores nem favorece uma melhor atuação docente, devido a seu caráter burocrático e a seu distanciamento da prática.

O fato de as universidades, a Secretaria da Educação e as próprias escolas não reservarem um espaço próprio para formação em avaliação da aprendizagem deixa a situação ainda mais delicada, comprometendo a formação continuada em um tema tão pertinente e presente no cotidiano do professor, mas teoricamente ausente de aprofundamento por parte dos educadores, em virtude das condições institucionais.

Entretanto, é importante atentarmos para a necessidade de compreendermos a formação teórico-prática numa dimensão mais ampla e flexível, que enseje ao professor possibilidades diversas de confrontar, perceber e desenvolver uma variedade de conhecimentos e culturas presentes nos contextos escolar e social. Dessa forma, nega-se o entendimento de formação docente vinculada ao objetivo restrito de proporcionar aos educadores a adesão a novos conhecimentos, instrumentos e metodologias que lhes conferem a mudança da prática, de modo superficial, sem uma reflexão mais ampla e crítica da necessidade de transformar efetivamente, pois formação e ação encontram-se intrinsecamente vinculadas uma à outra em graus simultâneos de importância, como destaca Esteban (2001b, p. 49):

Se sabemos ser possível a transformação, também reconhecemos não ser fácil empreender mudanças tão radicais como as exigidas pela prática escolar. As idéias de movimento, processo, continuidade, reconstrução, indagação, entre outras, nos remetem a uma concepção de que a formação e a ação docentes estão estreitamente vinculadas uma à outra. Neste sentido, toda formação está impregnada de ação, do mesmo modo que toda ação tem em si um forte potencial formativo, embora, na prática, nem sempre seja visível esta articulação.

Entendemos, pois, que a formação (contínua e continuada) e a qualificação pedagógica dos professores em avaliação da aprendizagem merecem especial atenção, em função de sua relevância, que, junto a outros fatores, tende a contribuir para a promoção de mudanças de práticas e conduzir processualmente à ruptura com a cultura classificatória e excludente, impregnada pela concepção da avaliação tradicional.

### ***7.2.2 Condições estruturais inadequadas à avaliação formativa***

As condições de trabalho, salariais e de formação docente, bem como a carência de políticas públicas para mudar essa situação e a ausência de espaço da categoria na definição de políticas educativas são reconhecidamente conjunturas

emblemáticas em nosso sistema educacional. Entretanto, buscar compreendê-las nos permite entender melhor esse cenário, no qual as práticas avaliativas não conseguiram ainda se firmar numa perspectiva formativa.

O cenário que se engendra não favorece a sistematização e institucionalização da avaliação formativa, apesar de sua vital contribuição para o processo de ensino-aprendizagem, com foco na melhoria da aprendizagem, como nos advertem vários estudiosos do tema (HADJI, 2001; HOFFMANN, 2001; PERRENOUD, 1999; VIANNA, 2000).

Conferimos, nesta seção, as condições estruturais inadequadas para a efetivação de uma avaliação com perspectiva formativa. Assim, ao questionarmos os professores a respeito de quais as dificuldades que enfrentavam no ato de avaliar, obtivemos como respostas, além da problemática da ausência de formação docente, já abordada, as condições inadequadas em que se produz o processo de ensino-aprendizagem no atual sistema educacional.

Os depoimentos demonstram que o quantitativo de alunos e a carga horária elevada de trabalho do professor são aspectos que dificultam muito as ações avaliativas de acompanhamento individualizado ao estudante. A respeito disso, os depoentes dão o seguinte testemunho:

Um professor [...] de sociologia, que tem 40 horas, tem mais de vinte turmas, como é que ele vai fazer? Eu faço porque tenho 20 horas, tenho diretor de turma [...] Aqui para a gente fazer um trabalho de grupo, com uma classe de quarenta e poucos alunos, é complicadíssimo, e eu acho fundamental você ter esse momento coletivo. Em segundo lugar, tem professores aqui que têm 300 horas [...] Eu tenho muitos alunos, então, não vou dizer que acontece esse tipo de avaliação com todos os meus alunos, assim seria perfeito [...] mas, pela situação do sistema, não dá [...] A coisa mais difícil é você avaliar. Quando você tem que quantificar e dentro de um sistema que está organizado de forma perversa, em que cada professor tem em média 30 a 40 alunos numa turma e que você não tem condições de se aproximar de todos esses alunos [...] Na minha visão, o Estado não permite, o Estado engessa [...] Eu vou percebendo aqueles que estão evoluindo de um bimestre para outro ou aqueles que deram uma caída e eu converso, pergunto o que está acontecendo, o que ele pode fazer para melhorar, mas não é sempre que eu consigo, porque é tudo muito atribulado [...] Em termos gerais, não dá para fazer, turmas de 35 ou 40 alunos e múltiplas turmas, não tem como fazer individualizada, você faz meio que por amostragem [...] Eu acho que o número de alunos que a gente tem em sala atrapalha demais, é um dos grandes problemas [...] que eu vejo na aprendizagem [...] se o número fosse mais reduzido, a gente teria mais tempo, mais condições, enxergaria melhor a forma de avaliar o que está acontecendo ali [...] A carga horária do professor realmente é muito pesada, porque, para manter um padrão de vida satisfatório, a maioria trabalha trezentas horas. Então, as condições de trabalho, mesmo com um terço de planejamento, isso melhorou, [...] mas esse tempo não é suficiente, às vezes, você tem que tirar o tempo da aula para fazer algumas anotações porque realmente é necessário [...] Essa forma que a gente tem de avaliar envolve prazos, envolve conteúdos e

isso, às vezes, deixa uma pressão em cima deles e em cima da gente, a burocracia do sistema, mas tem que ser assim, em todo canto é assim (P2, P3, P5, P6, P8, P9, P11, P16, P24).

A partir dos depoimentos e das observações participantes em sala que realizamos, reconhecemos que, inegavelmente, o número de alunos excessivo nas turmas se constitui como um obstáculo considerável para a realização da avaliação formativa, pautada em acompanhamento individualizado. Entretanto, é necessário ficarmos atentos, visto que esse não é o único fator impeditivo, tampouco é o elemento central, como nos alerta Perrenoud (1999, p. 149).

Por vezes, efetivos sobrecarregados impedem qualquer mudança. Os verdadeiros obstáculos provêm, antes, da rigidez do horário escolar, no programa, nas regras, nos valores e nas representações dos agentes [...] Confronta-se aqui com as estruturas. Não apenas como sistema de seleção e de orientação, com a rede de possibilidades e de opções, mas com a organização das turmas: os espaços, os horários, os modos de agrupamento dos alunos. Quando se trata de diferenciação do ensino, incriminam-se geralmente os efetivos das turmas. Eles têm sua importância, mas pensar apenas em termos de número de alunos é negligenciar muitos outros parâmetros.

Desse modo, acumulam-se, no Ensino Médio, vários fatores que se tornam obstáculos à avaliação com características formativas, a qual exige que sejam observados e analisados os itinerários de aprendizagem individualizado do educando e, conseqüentemente, planejadas intervenções mais diversificadas. Revela mencionar que alguns desses fatores não passam despercebidos pelos professores, que os mencionam ao fazerem as seguintes afirmativas:

Eu acho que é um conjunto de fatores [...] A melhor maneira seria um tempo maior com o aluno, sala de aula menos cheia, um tempo maior de planejamento para se organizar, porque é muito pouco o tempo que a gente tem para planejamento, até para compartilhar com os outros colegas, é tudo muito corrido [...] Eu tomo muito do meu tempo com muitas atividades e [...] fica difícil a gente levar os meninos para o laboratório para ficarem na internet. Constantemente tem esse problema da internet e aí eu queria muito fazer avaliações diferentes, mas são tantos fatores [...] Tempo, material, a gente não tem material suficiente na escola, não tem espaço suficiente para fazer atividades diferentes [...] não tem acesso à aula de campo, à sala de vídeo, disputa a sala de vídeo com várias outras disciplinas que precisam também do espaço. Então, o nosso tempo para se dedicar à turma específica é insuficiente. Por exemplo, eu não tenho tempo de poder chegar para cada uma das minhas turmas e observar aluno por aluno quais as principais dificuldades, quais as principais qualidades deles especificamente. Eu não tenho como fazer uma atividade diferenciada para três, quatro ou cinco tipos de diferenças que tem na mesma sala. A gente não tem essas possibilidades, essas dificuldades básicas que todo professor tem. Quanto mais carga horária, quanto mais turmas, mais difícil fica [...] Não é muito tempo para planejar, porque uma avaliação bem feita requer tempo [...] Porque dá trabalho, dá muito trabalho, porque depende muito do professor, porque, se ele tiver trezentas horas, ele só vai ter tempo de fazer a prova mesmo [...] então,

depende muito do professor, da escola, das condições de trabalho [...] Por conta das outras atividades, da preparação do professor, do tempo, e aí os professores vão por uma linha muito mais prática [...] O fator qualitativo você deixa de lado até por dar mais trabalho. Então, as condições de trabalho também influenciam, mais do que as condições de trabalho, eu acho que a falta de capacitação (P2, P4, P8, P9, P16, P18, P20, P19).

Essas dificuldades acabam delineando um cenário no qual as possibilidades de avaliação formativa ficam restritas às estratégias construídas a partir das experiências docentes e acabam sendo delimitadas. Essa situação favorece a reprodução das heranças examinatórias vivenciadas pelos professores em seus percursos formativos e das normas institucionais determinadas pelas escolas, em seus procedimentos avaliativos.

Por meio das observações em sala de aula, foi-nos possível notar a dinâmica cotidiana desse espaço e perceber que os educadores tampouco têm condições de fazer acompanhamento individualizado com todos os alunos ou irradiar acompanhamento sistematizado das dificuldades apresentadas por cada estudante em virtude, dentre outros fatores, do grande número de discentes em sala de aula. Assim, essas ações de acompanhamento, apesar de iniciadas, ficam inacabadas e não apresentam continuidade sistematizada.

Nessas observações, notamos ainda uma margem limitadora para a ação avaliativa formativa devido a diversos fatores, tais como: quantitativo de alunos por turma, atitudes apáticas de alguns educandos que demonstravam aparente desinteresse pelo conteúdo apresentado, estrutura e ambiência das salas de aula inadequadas, tempos de aula curtos para a quantidade de conteúdo, impossibilitando o aprofundamento do tema, dentre outros aspectos pedagógicos, como a organização das turmas, que não favorecia a realização de atividades diferenciadas para os alunos em diferentes níveis de aprendizagem, rotina de atividades homogêneas para todos os estudantes indistintamente, falta de recursos didáticos etc.

O fator estrutural tempo para trabalhar os conteúdos programáticos e, simultaneamente, realizar uma avaliação formativa é outro elemento complicador no processo avaliativo. Com relação a esse aspecto, os professores fazem os seguintes posicionamentos:

É difícil a gente selecionar os conteúdos, porque o pessoal questiona o que é válido e o que não é de conteúdo, e aí, durante o ano todo, eu tenho que honrar os conteúdos sugeridos pelo programa [...] Acredito que a questão do tempo perpassa um aspecto principal nessa questão, porque a gente não faz uma avaliação mais contínua, a gente não tem tempo para isso, as demandas são muitas [...] Aí, vem a avaliação diagnóstica, que você tem que entender como é a turma, diferentes alunos, nível de leitura, então, é muita coisa que a

gente tem que fazer, e o tempo não é o suficiente, porque, na área de humanas, as disciplinas que têm mais horas são duas horas por semana. Então, a gente vem aprender o nome dos alunos com alguns meses de aula e, às vezes, a gente nem aprende de todo mundo [...] Então, eu não gostaria de dizer: ‘aqui na escola pública, nós vamos reduzir o conteúdo, restringir mais o conhecimento do nosso aluno, enquanto que em outros lugares vão dar muito conteúdo’. Eu acho que não, porque nós temos que dar a mesma oportunidade para o nosso aluno, porque o concorrente dele vai passar a perna nele. Eu estou mostrando o caminho, então [...] eu tenho que abrir portas, porque aquele que quer vai (P14, P15, P9, P24).

A partir desses relatos e das observações, intuímos que o professor se encontra sobrecarregado com as inúmeras atribuições decorrentes de sua função docente e por não dispor do tempo necessário para realizá-las a contento, acabando por ter que optar por quais ações serão priorizadas dentre os seus afazeres e demandas recorrentes no cotidiano escolar. Nessas escolhas, por vezes, a avaliação contínua acaba sendo secundarizada, prevalecendo a verificação como recurso mais fácil e prático de ser adotado.

Nesse contexto, o que pudemos constatar é que essa estratégia de acompanhamento da aprendizagem do aluno em sala nem sempre produz o efeito desejado, assim como não podemos afirmar categoricamente que se constitui em uma ação consolidada institucionalmente como uma nova forma de avaliação diferenciada no conjunto do trabalho pedagógico coletivo no Ensino Médio, mas também não podemos deixar de considerá-la como uma possibilidade já visualizada como necessidade pelos docentes.

Perrenoud (1999, p. 152) nos indica que

Não se faz avaliação formativa sozinho, porque apenas se pode avançar nesse sentido modificando profundamente a cultura da organização escolar, não só em escala de sala de aula, mas também de estabelecimento [...] Do mesmo modo, dirigir-se para um ensino mais individualizado exige hábitos de trabalho diferentes, mais tempo passado em equipe ou trabalhando individualmente, o professor funcionando como pessoa-recurso.

Como revelam diversos estudos, a deterioração das condições de trabalho do professor afeta de maneira significativa a subjetividade do educador, o qual convive constantemente com o sentimento de injustiça, elemento desencadeador das principais fontes de estresse (VIEIRA, 1997).

### ***7.2.3 Subordinação ao ENEM e às demais avaliações de larga escala***

Como mencionamos no capítulo que aborda o Ensino Médio, este nível de ensino traz em si historicamente uma complexidade para a definição de sua

identidade, visto que, no decorrer da história educacional brasileira, ele “[...] tem-se constituído [...] como o nível de mais difícil enfrentamento, em termos de sua concepção, estrutura e formas de organização, em decorrência de sua própria natureza de mediação entre a educação fundamental e a formação profissional” (KUENZER, 2001, p. 09).

Diversas são as causas para tensão na construção de sua identidade, que, entre outros fatores, temos os conflitos longínquos da educação, como a questão entre o ensino geral propedêutico com vistas ao Ensino Superior *versus* o ensino profissionalizante, bem como seu financiamento e sua universalização enquanto etapa final da Educação Básica.

Assim, o sistema educacional requer desse nível de ensino uma definição sobre sua destinação social, apesar da dificuldade para essa definição, visto que é fato que “[...] ele expõe um nó das relações sociais no Brasil, manifestando seu caráter dual e elitista, através mesmo das funções que lhe são historicamente atribuídas: a função formativa, a propedêutica e a profissionalizante” (CURY, 1998, p. 74-75).

Dessa forma, percebemos que a fragilidade na identidade do Ensino Médio se expõe nesse movimento entre suas diversas situações, que nem sempre estão em sintonia, pautadas na aprovação no vestibular visando à continuidade nos estudos, à profissionalização e ao desenvolvimento da cidadania.

Essa situação tem provocado uma dualidade nas funções das escolas que ofertam o Ensino Médio, considerando que elas têm que “[...] preparar para a continuidade de estudos e ao mesmo tempo para o mundo do trabalho, que lhe confere ambigüidade, uma vez que esta não é uma questão apenas pedagógica, mas política” (KUENZER, 2001, p. 09-10).

Como as escolas pesquisadas não fazem parte da modalidade de educação profissional, mas compõem o universo de escolas estaduais que ofertam o Ensino Médio regular, observamos que o objetivo central delas se destina à preparação para aprovação nas diversas formas de ingresso ao Ensino Superior (ENEM e vestibulares).

Atualmente, como a expectativa de chegar à universidade vem ocupando o imaginário dos alunos de escola pública como um lugar mais próximo, as avaliações de larga escala ditam as normas das sistemáticas de avaliação usadas nas escolas, e assim se proliferam as provas com formulações semelhantes às utilizadas nas avaliações externas, bem como o número de simulados, que servem como

treinamento dos educandos para capacitá-los a enfrentar esse tipo de prova, ou melhor, testagem.

Os depoimentos dos professores são reveladores da influência dessas avaliações de larga escala no desenho das propostas avaliativas institucionalizadas das escolas estaduais, bem como em seus currículos. Nessa perspectiva, percebemos explicitamente a interferência determinante do ENEM nas práticas avaliativas vivenciadas nas escolas, como podemos constatar adiante.

O ENEM determina os conteúdos que a gente vai trabalhar, aqui na escola só faz prova nível ENEM, as questões têm que ser todas contextualizadas, as avaliações de larga escala são quem determinam o currículo [...] O ENEM influenciou muito na minha disciplina [...] eu tenho que [...] me voltar só para aquelas questões do ENEM [...] é o ENEM que determina [...] O ENEM influencia na forma de as escolas avaliarem [...] Agora dentro da escola, não há mais espaço para isso, porque você tem que focar sempre no ENEM [...] O mundo está competitivo, daqui a pouco esse aluno [...] vai está fazendo o ENEM e procurando uma vaga que é muito disputada, principalmente numa universidade pública [...] esse aluno tem que estar sendo preparado para esse tipo de prova que ele vai ser cobrado no ENEM [...] então, às vezes, você se pergunta 'até que ponto eu posso fazer com que essa avaliação dê resultados melhores ou não?' [...] O colégio é muito voltado para o ENEM [...] que, depois das cotas, o ENEM passou a ter mais sentido, porque com as cotas os alunos de escola pública chegam mais às universidades [...] então, há essa preocupação na escola [...] O objetivo da escola é colocar o maior número de alunos dentro da universidade. Então, o que a gente faz? Prioriza conteúdos que são mais abordados no ENEM, na prova da UECE, no IFCE [...] a prova bimestral a gente procura trazer para mais próximo da realidade que eles vão encontrar no ENEM. A gente já começa a tentar treinar o aluno para isso nas avaliações bimestrais. Então, essa é uma maneira, um modo de avaliar [...] na nossa realidade, a gente está treinando o aluno para o que ele vai encontrar no futuro [...] Nós temos uma avaliação parcial no modelo X, uma avaliação bimestral no modelo Y e temos simulados voltados para o ENEM no modelo tal. Então, eu não posso chegar simplesmente e falar 'minha avaliação vai ser processual, contínua' [...] o foco hoje está nisso, está em preparar o aluno para fazer o ENEM. Se a coisa fosse diferente, talvez desse para fazer uma avaliação um pouco diferente [...] A gente vive a mercê das provas externas [...] Então, o ENEM influencia na forma de o professor avaliar. Claro, uma coisa está atrelada à outra [...] eu tenho que [...] já ir habituando ele também àquele formato do ENEM (P22, P23, P19, P10, P1, P2, P4, P7, P14, P18).

Observamos que essa estratégia de replicar nas escolas públicas as formas de avaliação de larga escala ganha mais força ainda em virtude do número cada vez maior de alunos que conseguem ingressar nas universidades, servindo como um dos indicadores mais importantes de qualidade da escola, afetando tanto a proposta pedagógica curricular quanto a avaliativa das instituições de ensino.

Assim, vai se institucionalizando, a partir daí, a visão limitadora de que o que é exigido e a forma como é cobrado nos vestibulares e ENEM constituem a fórmula ideal a ser copiada e reproduzida nas escolas. Desse modo, o que ocorre é um

verdadeiro treinamento dos alunos para enfrentarem tais situações, que favorecem a proliferação dos simulados e, conseqüentemente, limitam a dimensão avaliativa formativa de diagnóstico e promoção da aprendizagem.

Nesse contexto, os professores vêm sofrendo cada vez mais pressões dos sistemas educacional e institucional para dar resultados nas avaliações de larga escala. Nesse sentido, as ações do processo de ensino e do processo avaliativo se voltam para o alcance desses resultados quantitativos em detrimento da dimensão qualitativa e formativa, uma vez que, nas escolas, quando ocorrem as discussões que abordam a temática avaliação, estas ficam restritas a definir como melhor utilizar os modelos prescritivos aplicados nas avaliações externas de larga escala (ENEM, SPAECE, vestibulares etc.), sem, contudo, aprofundar a discussão teórica sobre os princípios epistemológicos que fundamentam as teorias avaliativas. O problema, no entender dos depoentes,

É que essa avaliação é capenga, ela só tem um lado e está muito voltada para o conhecer do ENEM [...] e a escola pública não pode pensar só no ENEM [...] O ENEM é o mesmo que vestibular, está com outra vertente, pelo menos contextualizando [...] eu fiz assim, uma espécie de pegadinha [...] só para professores: imagine que amanhã não tenha mais o ENEM e não tenham mais os manuais didáticos e o professor vá para sala de aula, o que você vai fazer? Porque ninguém mais pensa. Eu tenho saudade da época em que a gente voluntariamente se juntava para discutir essas questões [...] Até que ponto este tipo de avaliação é correto ou não? [...] então, eu prefiro, eu gosto muito de avaliar o meu aluno todos os dias, mas eu tenho que considerar e respeitar os critérios de avaliação que a escola determina, até porque este aluno vai ser avaliado nestes mesmos moldes daqui a dois, três anos. Se a gente não prepara, ele vai chegar numa possível prova de ENEM e ficar meio que perdido, até em relação ao tempo que muitas vezes é uma avaliação cansativa de muitas questões [...] Na prova, a gente segue as orientações que nos dão, por exemplo, esses modelos, realmente [...] a gente não quer deixar o nosso aluno aquém dessa realidade, então, a gente bota esses modelos [...] Eu converso muito com meus alunos, eu tento avaliar de várias formas possíveis, mas eu não posso perder o foco de que eu tenho que possibilitar àquele menino que ele possa construir uma oportunidade para ele de algo melhor. Eu não posso negar a ele que ele seja preparado para um ENEM. Então, quando a gente promove esses diálogos, eu tenho que visualizar isso também, eu tenho que prepará-lo para o ENEM [...] Mas eu acho que eles têm que ter algo além disso [...] O ENEM foi feito para uniformizar o ensino, para avaliar o aluno, mas a nível nacional, eu acho que isso aqui deixa muito a desejar (P2, P5, P1, P14, P15, P13, P20).

Então, embora, os professores revelem preocupação em possibilitar o acesso aos seus alunos ao nível superior e, assim, replicar alguns formatos sugeridos com o receio de não prejudicá-los e excluí-los da possibilidade de continuidade dos estudos dentro do sistema educacional vigente, eles também questionam a maneira de as escolas

definirem suas normas avaliativas, as quais ficam diretamente vinculadas ao formato proposto nas avaliações de larga escala, sobretudo ao do ENEM.

Com efeito, é importante atentarmos para o que nos adverte Lopes (2004, p. 196-197):

Também não cabe separar política e implementação, como se coubesse às escolas apenas ler, entender e implementar as definições curriculares oficiais ou resistir a elas. A ‘implementação’ da política não se separa da produção da política, e a atuação dos professores não se limita a cumprir ou a negar: os professores também são produtores das políticas existentes, seja quando incorporam princípios oficiais, seja quando resistem, pois sempre se estabelecem processos de reinterpretação e de criação de sentidos. Privilegiar a idéia de que o bom professor é o que sabe se apropriar do texto oficial e aplicá-lo corretamente é o mesmo que privilegiar o entendimento do professor como técnico, a quem não caberia produzir, mas apenas executar, o que um especialista lhe disse que é correto fazer.

É importante considerarmos ainda que o objetivo central de uma política de avaliação da aprendizagem não deve limitar-se, simplesmente, à quantificação de resultados como medida da qualidade educacional. É premente compreender que,

Isso implica a mudança radical nos processos da avaliação, que hoje se desenvolvem a partir de um modelo de formação de competências, visando ao controle do que é executado em sala de aula. Em primeiro lugar, os modelos de avaliação atualmente aplicados estabelecem uma vinculação restrita entre resultados de avaliação e medida de qualidade da educação. Nesses modelos, a avaliação transforma-se em sinônimo de medida e perde sua dimensão social de diagnóstico do processo. Em segundo lugar, a avaliação dos sistemas de ensino (SAEB, ENEM) deveria ter por função avaliar as políticas públicas e não o aluno. Mais negativamente ainda é a tentativa de estabelecer um *ranking* de professores e de escolas, instituindo a competitividade de mercado a partir dos resultados nos exames, como se a qualidade fosse derivada da busca de melhor resultado (LOPES, 2004, p. 201).

Lopes (2004, p. 203) nos alerta que “A idéia de padrão [...] precisa ser questionada, de maneira que se compreenda a escola como espaço da pluralidade de saberes e de racionalidades e não de homogeneidade”.

Os problemas e dificuldades revelados dizem respeito também à sobrecarga de conteúdos imposta aos alunos do Ensino Médio de forma homogênea e, por vezes, distante da realidade deles, sem considerar as diversidades dessa demanda, aspecto criticado pelos professores.

Tem um conteúdo muito grande para dar por conta do bendito ENEM [...] então a gente fica tão limitado a esse conteúdo [...] e tem aluno que não quer o ENEM, tem aluno que me diz: professora, eu não quero saber de ENEM, eu quero é ser do Ronda [...] o sistema cobra só isso, passar no vestibular, passar no ENEM. Então isso é toda a questão da escola privada que tem esse foco e a escola pública que agora, graças a Deus a

gente está colocando menino na universidade, que é bom, mas se você ficar só nisso. Então isso não é educação porque você vai educar só aquele pouquinho que vai fazer nível superior? [...] Eu acho que é muito conteúdo e realmente não dá para fazer tudo, não dá para garantir essa aprendizagem de todo conteúdo, e praticamente você tem que ensinar tudo para poder atender às exigências do ENEM [...] Mas não pode ser só especificamente esse tipo de avaliação. Então, tem que ter uma mudança, porque o currículo do Ensino Médio os alunos acham chato demais. Eu estava conversando com os alunos e eles dizem que é muito cansativo, tem aula que é muito cansativa, não é nem o professor, é a aula, é a matéria, é o conteúdo. Então, se colocasse no currículo coisas mais para a vida deles, que eles fossem utilizar, era muito melhor, para a prática deles, para o trabalho também. Então, os meninos [...] cansam de aprender esses conteúdos que não interessam a eles, é muito cansativo e tem deles que não vão fazer ENEM [...] muitos não têm perspectiva de fazer o ENEM, e a escola trabalha voltada para o ENEM [...] Na 1ª série, eles nem pensam no ENEM, a partir da 2ª é que eles vão vendo os meninos da 3ª série e vão sendo mais estimulados. Mas alguns deles acham que não querem nem saber de ENEM, de faculdade (P2, P18, P22, P24).

Os depoimentos nos sugerem que ainda não se cumpriu o que está posto na Resolução n.º 2/2012, que definiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a qual indica como objetivo central gerar possibilidades de uma grade curricular flexível e atrativa aos educandos, composta por uma base unitária comum juntamente com uma parte diversificada, com vistas a atender à heterogeneidade de interesses dos alunos, bem como reduzir a evasão e a repetência.

Na contramão dessa visão, cabe mencionar que o Ensino Médio das escolas estaduais de Fortaleza parece trabalhar com um único objetivo, qual seja: “[...] colocar o maior número de alunos dentro da universidade. Então [...] a gente [...] prioriza conteúdos que são mais abordados no ENEM, na prova da UECE, no IFCE” (P4).

Convém enfatizarmos o que já foi posto no capítulo sobre o Ensino Médio, acerca das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) na visão de Moehlecke (2012, p. 53), que postula que os desafios postos às primeiras diretrizes do Ensino Médio permanecem nas atuais diretrizes, quais sejam: “[...] a busca por uma identidade específica para esse nível de ensino; a inadequação de sua estrutura às necessidades da sociedade; a proposição de um currículo mais flexível; e a valorização da autonomia das escolas na definição do currículo”.

As declarações dos professores nos levam a pensar que o currículo posto e a proposta avaliativa desse nível de ensino ainda estão organizados de forma homogênea, seguindo os padrões estabelecidos pelas avaliações de larga escala e confirmando o direcionamento do Ensino Médio voltado para a preparação e o treinamento, ambos

direcionados para o enfrentamento desse tipo de avaliação que possibilita o acesso ao Ensino Superior.

É possível que, dentre outros fatores, essa falta de flexibilidade do currículo do Ensino Médio seja um dos elementos cruciais tanto para a baixa aprendizagem dos alunos, bem como para a ausência às aulas, reflexo do aparente desinteresse e desmotivação aos estudos demonstrados pelos alunos, como alegam os professores ao se referirem às dificuldades pertinentes ao ato avaliativo. Suas falas revelam que:

A aprendizagem deles é aquém, é uma grande dificuldade [...] A sala não é homogênea [...] tem alunos que têm mais dificuldades, tem aluno que não quer de maneira nenhuma acompanhar [...] a gente tenta mudar, conversar, mas tem uma barreira [...] acho que falta um norte para esses alunos, a escola é responsável por isso [...] a família também [...] o que me angustia é [...] muita falta de interesse deles [...] Essa defasagem que eles chegam é um dos maiores desafios, porque, a partir daí, vai surgir a indisciplina, a desmotivação, porque, quando eles começam a gostar, a se envolver com o assunto, é tranquilo [...] Outra dificuldade é a falta de atenção, pois muitos acham que a disciplina não vai influenciar na sua vida e perguntam: ‘por que eu estou estudando isso?’ [...] então, a falta de atenção e de interesse também acaba sendo uma barreira para avaliação [...] A maior dificuldade [...] é o desinteresse. O foco das nossas reuniões é como despertar esse interesse no aluno [...] Não valorizam [...] ficam apáticos em sala de aula [...] a gente não consegue fazer o aluno estudar é por isso não fazer parte da vida deles [...] a aprendizagem não está acontecendo a contento [...] As dificuldades são inúmeras, passam por questões externas da escola, desde a falta de estímulo de muitos alunos para estudar [...] eu tenho que tentar solucionar para poder avaliar [...] Não encontram no ambiente da sala de aula um ambiente adequado para eles [...] existe um desinteresse, um sentir-se [...] ‘para que estudar isso?’ [...] eles não estão preocupados com a aprendizagem, estão preocupados se vão passar de ano [...] Os alunos não têm o hábito de estudo [...] A maioria dos meus alunos são desmotivados [...] não têm perspectivas [...] não tem como preencher a deficiência do aluno, até porque eles faltam muito [...] Aqui as turmas começam numerosas e há evasão [...] às vezes, eles faltam muito e só vêm nas provas [...] estão muito desmotivados [...] A dificuldade é a frequência dos alunos, que é muito baixa [...] é difícil avaliar um aluno que não está diariamente [...] se eu não sei qual é a dúvida, o desempenho dele, se eu não estou diariamente tirando as dúvidas dele [...] Não existe aquele interesse geral de querer aprender, então, a dificuldade inicial é despertar o aluno para o que a gente quer explicar para ele (P3, P4, P5, P10, P13, P14, P15, P16, P20, P21, P22, P23, P24).

Contudo, parece que a escola pública não está conseguindo dar conta dos desafios trazidos pela diversidade de interesses da nova demanda que chegou à escola com a expansão do Ensino Médio, visto que esses interesses diversificados dos alunos solicitam novas práticas pedagógicas e avaliativas para essa etapa final da Educação Básica.

Nesse sentido, é importante refletir que “Não há mudança na organização e na gestão escolar sem mudanças na gestão do sistema educativo e que transformar a escola significa não só mudar a dinâmica no interior dela, mas também, e ao mesmo tempo, mudar a lógica de todo o sistema” (KRAWCZYK, 2004, p. 123).

Além disso, as dificuldades nas escolas para a efetivação da ação avaliativa formativa advertem ainda que as mudanças para a sua construção não ocorrem de modo isolado nem escalonado de baixo para cima ou de cima para baixo, mas necessitam de um diálogo que envolva o sistema educacional e os seus sujeitos, não somente os professores, historicamente considerados os responsáveis diretos pelas práticas realizadas em sala de aula, mas todos os que fazem parte desse sistema.

### **7.3 Categoria propostas para a prática avaliativa: o que propõem os professores**

As propormos a categoria de análise “propostas para a prática avaliativa”, não intencionamos produzir um pacote com fórmulas ou metodologias prontas a serem aplicadas no cotidiano escolar e termos a pretensão de resolver, como num passe de mágica, a difícil e delicada problemática da avaliação nesse complexo espaço. Nossa intenção foi criar a possibilidade de ouvirmos os professores, interlocutores legítimos que vivenciam o desafio de avaliar em sua cotidianidade mediana, e registrarmos, destarte, o que propõem esses sujeitos para a melhoria desse fenômeno no cotidiano escolar.

Assim, apresentamos, neste espaço, as propostas advindas das ideias dos professores do Ensino Médio, considerando que elas não estão prontas, mas que são elementos importantes nesta discussão, pois acreditamos que a escola se constitui como um espaço legítimo onde se dão as práticas pedagógicas e que ela deve ser considerada, neste diálogo que se propõe a contribuir para a melhoria das práticas avaliativas, como ponto de partida e de chegada.

Outro fato que precisamos considerar é que os professores não consideram como interlocutores válidos para discutir as alterações no processo avaliativo, atores distantes do ambiente escolar, e questionam a autoridade e a validade dessas determinações geradas por indivíduos que não vivenciam o cotidiano escolar e desconhecem na prática a dinâmica desse universo.

Nessa esteira, as unidades de sentido que surgiram nessa categoria foram: institucionalização da avaliação contínua, investimento em formação docente, melhoria

das condições estruturais do trabalho docente, reestruturação do currículo do Ensino Médio, investimento no Projeto Professor Diretor de Turma. A seguir, encontra-se uma representação gráfica dessa categoria.

Gráfico 08 – Propostas para a prática avaliativa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2014).

### 7.3.1 Institucionalização da avaliação contínua

No que diz respeito a essa primeira unidade de sentido da categoria “propostas para a prática avaliativa”, é necessário esclarecer que, apesar de termos percebido entre os professores a falta de identificação da avaliação com o conceito central “formativa” e demonstrarem maior aproximação com o conceito “contínua”, esses sujeitos identificaram a avaliação contínua com características semelhantes às da avaliação formativa. Esse fato nos leva a intuir que a ausência do uso conceitual desse termo se dá também em virtude do seu desconhecimento, decorrente da precária formação dos indivíduos da pesquisa na área de avaliação, tanto na formação inicial quanto na continuada, quando ocorre.

A avaliação contínua se coloca como uma opção que os professores do Ensino Médio consideram como a mais adequada à melhoria da aprendizagem dos alunos, sendo recorrente em seus discursos a defesa por essa dimensão avaliativa.

Essa perspectiva é necessária ao intento de redimensionar o processo de avaliação como subsidiário ao processo de ensino e aprendizagem, considerando que as estratégias diferenciadas e, por vezes, individualizadas são essenciais para a mediação

nos diversos percursos e ritmos de aprendizagem dos educandos, adequadamente diagnosticados no processo avaliativo.

Perrenoud (1999, p. 145), ao defender a avaliação formativa, afirma: “Coloco-me aqui na perspectiva de uma evolução das práticas no sentido de uma avaliação formativa, de uma avaliação que ajude o aluno a aprender e o professor a ensinar”.

Entretanto, os docentes indicam a necessidade de institucionalizar essa dimensão avaliativa nas escolas:

Acho que deveriam, como um todo, os profissionais da educação sentar e mudar a estratégia de avaliação [...] eu, por mim, mudaria o meu sistema de avaliação [...] Se a gente tivesse que avaliar sempre de forma contínua, seguindo um modelo determinado, a gente teria que ter mais tempo para sentar, pensar nas provas, para construir e pensar a nossa prática, para avaliar melhor [...] É formalizar isso, a gente está tentando a nível de escola, tentando colocar critérios para transformar em uma nota, e tudo isso no desempenho geral, mas, na verdade, acho difícil, porque tudo o que é avaliado aí fora é considerado só o conteúdo. Eu não sei de que forma a escola que vive em função disso vai mudar. Agora, na prática, eu penso que é só nos dar essa liberdade de avaliar também com o nosso olhar, porque a gente pensa que ele revela mais do que o que o aluno mostra em uma prova [...] Por enquanto, tem muito professor, cada um trabalhando com o seu sistema, como ele acha, pela sua prática, o que ele já tem de experiência, cada um tem a sua forma. Então, precisa instituir essa forma contínua, geral para todos [...] Primeiro definir a avaliação nesses critérios de modo coletivo, o costume, o hábito de fazer disso uma rotina [...] se fossem critérios como um fechamento para que todos usassem o mesmo método de avaliar. Então, o que falta são critérios unânimes para avaliar, porque o que acontece é que cada professor cria os seus critérios diferenciados e cada professor faz da sua forma, e isso não é bom (P21, P24, P14, P18, P20).

Nesse sentido, os professores se colocam a favor da avaliação contínua e revelam em seus discursos o desejo de vivenciá-la de modo mais amplo, entretanto, explicitam a necessidade de sua institucionalização, a fim de que essa dimensão avaliativa não fique a mercê da vontade de cada docente, mas que possa ser fortalecida como uma cultura avaliativa institucionalizada e, assim, amplie sua força na prática do cotidiano escolar.

De acordo com Hadji (2001, p. 17),

[...] A avaliação espontânea [...] não repousa sobre nenhuma instrumentação específica [...] Somente a avaliação instituída repousa sobre a operacionalização de uma instrumentação específica [...] É por este último tipo de avaliação que devemos e vamos nos interessar, sem negligenciar totalmente a avaliação espontânea dos professores que pode [...] colaborar – ou então destruir – para uma estratégia de avaliação formativa. Por esse motivo, uma avaliação instituída não é, em si, nem formativa, nem não-formativa. A distinção operar-se-á a partir de critérios distintos da simples presença de uma instrumentação.

Percebemos que, embora não despreze a importância da avaliação espontânea realizada pelo professor, referido teórico alerta sobre a relevância da avaliação instituída, a qual se constitui com base em “critérios [...] de uma instrumentação” (HADJI, 2001, p. 17).

É prudente compreendermos que isso não significa que toda avaliação instituída é formativa, porém é salutar que, ao optarmos pela efetivação da avaliação formativa nas escolas, ela seja instituída com uma instrumentação adequada, que não fique a mercê da avaliação espontânea.

Observamos que os professores, em seus depoimentos, dão indicativos de sua percepção sobre a importância de uma avaliação instituída e revelam a necessidade do estabelecimento de critérios e instrumentação, embora não utilizem literalmente alguns desses termos.

Perrenoud (1999, p. 145, grifo do autor) adverte ainda que, “[...] Para mudar as práticas no sentido de uma avaliação *mais formativa, menos seletiva*, talvez se deva mudar a escola, pois a avaliação está no centro do sistema didático e do sistema de ensino”. Esse posicionamento deixa claro que a intenção da avaliação formativa só pode ser efetivada se envolver professores e alunos como sujeitos do processo educativo, e não como meros objetos do sistema educacional.

Contudo, para atender a esse intento, os docentes são desafiados a repensarem sua prática pedagógica, na qual também se situa a avaliação, e abrir mão do individualismo profissional, dando abertura à reflexão coletiva, inclusive com a necessidade de rever sua postura docente e o seu compromisso no desempenho de sua profissão.

É necessário o compromisso do professor [...] O educador, ele passa por três vertentes simultaneamente, que é o educador gestor [...] porque eu atuo na escola como um todo, não adianta ficar restrita só à sala de aula, porque minha sala de aula depende do que está no entorno para poder funcionar. Ele também tem que ser ético, que é a questão mesmo do que eu quero formar, e ele tem que ter, sobretudo, compromisso político [...] Então, a coisa é muito heterogênea porque tem os professores que têm [...] compromisso e tem os que [...] não têm compromisso [...] Tem professores que conversam mais, que se interessam mais pela vida do aluno, dão conselhos, e tem professor que é mais distante [...] eu queria que os outros professores percebessem que, muitas vezes, a gente ser rígido demais faz é afastar, e quando a gente chega com jeitinho, conversando e aconselhando o aluno, você conquista. A palavra é essa, o professor precisa conquistar o aluno [...] para você conseguir dar uma boa aula, para você ter um bom rendimento dos alunos [...] O ser professor é um comprometimento com a vida, e esse comprometimento a gente vê que muita gente não tem. Deveriam procurar outra profissão, não têm a dedicação, não têm o compromisso ético, profissional, o amor. Você

tem que gostar dos alunos com todas as dificuldades que eles têm, e não é fácil, é uma profissão de ajuda de certa forma [...] tem que ter a aproximação, se não tiver, [...] não vai render, não vai ligar para avaliação, não vai ligar para currículo, tudo vai ser ruim. Então, se você não tiver o comprometimento moral com a profissão, tudo vai ser difícil [...] O professor precisa ter um perfil para isso, porque, às vezes, o professor tem aquele perfil desse corpo a corpo com o aluno, mas tem outros que não, tem uns que não têm a menor intimidade com o aluno. Eu consegui isso porque eu [...] tenho um bom relacionamento com os alunos, eu vou na carteira, eles me perguntam, e eu acho isso importante. Para mim, eu prefiro muito mais esse tipo de avaliação do que mesmo a prova escrita [...] O professor tem um papel importante (P4, P5, P6, P8, P17, P19, P23).

A partir dos relatos, intuímos que, para se caminhar em direção a uma avaliação contínua, é necessário entender que o professor é um interlocutor fundamental, visto que seu envolvimento nessa ação avaliativa com características formativas é basilar na efetivação dessa empreitada. Cientes dessa situação, os educadores explicitam serem necessários o compromisso e a colaboração de todos os docentes e criticam a ausência desses aspectos na prática de alguns colegas de profissão.

É delicado avaliar a postura ética dos profissionais, sobretudo na área educacional, mas os depoentes mencionam esses aspectos como necessários ao debate, com vistas às mudanças das práticas avaliativas. Em uma interpretação mais apurada das falas, percebemos a preocupação para que haja um compromisso de respeito por parte dos docentes nas práticas avaliativas que exercem vinculadas à sua função profissional. É, portanto, essencial que o professor cumpra com ética as atividades referentes à sua profissão, nas quais estão incluídas as ações avaliativas e, conseqüentemente, as relações que se estabelecem com os alunos.

Com efeito, na visão de Hadji (2001, p. 63), é importante entendermos que,

De um ponto de vista simultaneamente ético e pedagógico, é correto afirmar que a avaliação escolar deve-se inscrever no âmbito de uma relação de ajuda. Correto do ponto de vista ético da relação com o outro; correto do ponto de vista pedagógico que concebe a relação educativa como relação de acompanhamento, cuja finalidade é o desenvolvimento do educando. É desse ponto de vista que pensamos ser correto recusar-se a ceder à obsessão da seleção e da busca da excelência, quando se operam dentro de uma competição sem tréguas. Permitir a cada um tornar-se excelente, sim. Organizar uma competição selvagem para fazer emergir uma elite, não.

Nesse sentido, a mudança nas práticas de avaliação precisa contar com o sentimento de pertença e compromisso do professor, visto que não é possível avaliar numa perspectiva formativa sem o envolvimento profissional do docente, pois dele também vai depender o planejamento de ações mediadoras que possam “[...] contribuir para tornar o aluno cada vez mais autor de suas aprendizagens” (HADJI, 2001, p. 63).

Perrenoud (1999, p. 152) alerta ainda para a necessidade do trabalho docente de modo coletivo, quando pretendemos implementar a avaliação formativa, e afirma ser “[...] indispensável, para avançar nessa direção, vencer um obstáculo de peso: o individualismo dos professores, a vontade ciosa de fazer como se quer [...] Deve-se, portanto, rumar para [...] uma colaboração entre professores [...]”.

### ***7.3.2 Investimento em formação docente***

Como declara o depoente P23, “O professor tem um papel importante”, portanto, não pode ser deixado de lado nesse processo delicado e complexo que é o ato de avaliar. Assim, não basta institucionalizar a dimensão avaliativa escolhida, é necessário cuidar da formação dos sujeitos que irão atuar no contexto escolar. Portanto, tudo leva a evidenciarmos a coerência de a segunda unidade de sentido presente nessa categoria ser investir em formação docente.

Dada a sua relevância nesse contexto em que se propõe mudança nas práticas avaliativas, essa necessidade é legítima e, portanto, pertinente à evolução do processo avaliativo.

Os professores não negam que consideram difícil a tarefa de avaliar e reconhecem que esse processo gera, por vezes, angústia e até receio de serem injustos, entretanto, de uma forma ou de outra, precisam avaliar. Não podem renunciar à função avaliativa e precisam optar como irão exercê-la, se apenas restrita ao ato de verificar, burocratizado pelas exigências dos sistemas escolares, ou se tentarão, apesar das dificuldades contextuais, buscar transformá-la num processo que de fato contribua para a melhoria da aprendizagem.

Eu acho que avaliar é muito difícil, que, às vezes, o professor corre o risco até de ser injusto, porque você não pode avaliar só pela nota da prova [...] Avaliar é muito difícil, eu não gosto, eu tenho que avaliar, mas eu acho que avaliar é difícil demais no meu contexto, porque, às vezes, a gente pode ser injusto na nossa avaliação [...] Os professores têm dificuldade em trabalhar com a avaliação, como eu sou também PCA, eu acompanho de perto os professores da minha área. A gente sabe da dificuldade que é [...] Muitas vezes a gente tem medo de ser injusto [...] o professor [...] se sente um pouco perdido pela própria bagagem teórica, às vezes, ele se sente perdido porque acha injusto aquele tipo de avaliação. Então, assim, é algo que tem que ser debatido, é algo que tem que ser revisto, e é algo que tem que ser consciente, justo também para o aluno [...] A gente faz prova, trabalhos, mas esse olhar ajuda a gente a não ser injusta nesses resultados, é isso que acontece, não ser injusta quando o resultado não corresponde. Acredito que ninguém fica só na avaliação tradicional, eu penso que não. Quando a gente conversa com os

colegas, a gente sabe que tem essa intervenção, que já há uma mudança entre os professores (P18, P22, P21, P1, P14).

Os depoimentos indicam a preocupação dos professores em não cometerem injustiças com relação aos seus alunos, ao passo que não se sentem preparados suficientemente para avaliar. Reconhecem a complexidade do ato avaliativo e declaram a necessidade de melhorar as práticas.

Nessa esteira, os discursos dos educadores são recorrentes nas considerações sobre a urgência de se dar maior atenção à questão da formação docente, sobretudo em uma área reconhecidamente delicada e complexa como a avaliação da aprendizagem.

As práticas avaliativas descritas na construção desta pesquisa têm demonstrado que a avaliação vivenciada no cotidiano escolar não é decorrente de um processo neutro, distanciado da subjetividade do professor, que garante uma medida exata, justa e imparcial do quanto o aluno aprendeu. Contudo, embora os educadores recorram à pluralidade de seus saberes docentes, sobretudo os experienciais, eles necessitam ampliar esse diálogo, e, para tal, a formação contínua e continuada dos professores se coloca como algo legítimo e necessário à evolução das práticas pedagógicas.

Com efeito, os depoentes se ressentem pela ausência de formação, e essa compreensão é bem ilustrada adiante:

A SEDUC, os órgãos, eles têm que investir em formação de professores, eu acho que todo professor repete sempre [...] A SEDUC é a grande omissa disso [...] porque a gente só pode mudar essa prática se conhecer como mudar [...] Sugiro que primeiro tenha capacitação para os professores poderem mudar um pouco [...] refletir que o professor que está lá, no chão da sala de aula, precisa ter realmente o espaço para ele refletir sobre avaliação e que ele precisa ter um espaço para se capacitar, *se* atualizar, para [...] a gente chegar numa avaliação ideal [...] Formação continuada, vamos discutir [...] fazer essa troca de experiências [...] enfim, a dificuldade está mais voltada para o estudo mesmo, essa formação do professor [...] formação de verdade, simultaneamente, com essa troca de experiência, sala de aula e formação [...] A formação com certeza [...] quando eu fiz o curso [...] quando eu vi outras coisas, eu já mudei a minha didática [...] comecei a ter essa percepção diferenciada, e a formação é essencial nisso [...] Mais apoio ao professor com relação a formações, deveriam ser mais contínuas, porque eu acho que nem a SEDUC oferece essa formação ao professor de avaliação [...] Acredito que, através de formações, o ser humano precisa ser convencido de que aquilo é importante [...] e esse convencimento não é de cima para baixo, é uma coisa que ele vai ter que abraçar, é um adotar, literalmente essa prática [...] Seria mais viável existir um diálogo tanto entre as universidades e a SEDUC no caso, nessa questão de ajudar o professor nesse processo de avaliação, como avaliar o aluno, mas, para isso, teria que existir capacitação e muito diálogo [...] mas esse diálogo já deve começar dentro da universidade na questão da formação dos professores [...] deveria partir dentro da própria reformulação

do nosso currículo como docente, que tem algumas cadeiras que poderiam ser incluídas e uma delas é a questão da avaliação [...] Tem que ter formação continuada, porque, com isso, ele vai começar a criar critérios, ele vai avaliar de forma mais dinâmica, porque o aluno gosta disso, ele aprende por conta disso, ele aprende pelo diferencial, e é bom que você faça isso e leve o aluno à participação (P1, P2, P3, P5, P9, P10, P17, P19, P20).

Essas afirmações demonstram claramente a necessidade sentida pelos professores de ampliação do conhecimento no campo da avaliação da aprendizagem. Expõem claramente a omissão ou a pouca repercussão das ações implementadas pela Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC-CE) e pelas instituições formadoras voltadas à formação de professores no que diz respeito à temática avaliação.

Os profissionais investigados registram que mudar práticas requer convencimento, não apenas ordenamento de ações burocraticamente institucionalizadas, e reconhecem como um caminho válido para essa reflexão a formação continuada como um espaço válido para troca de experiências e diálogo entre a teoria e a prática. Esse processo, entretanto, para ser reconhecido como válido de fato, precisa proporcionar um espaço legítimo de reflexão – ação – reflexão, num processo simultâneo de diálogo entre a teoria e a prática, bem representado pela fala “[...] formação de verdade, simultaneamente, com essa troca de experiência, sala de aula e formação” (P5).

As declarações dos depoentes mencionam de modo recorrente a necessidade da compreensão da avaliação, a fim de embasar as mudanças nas práticas. Esse posicionamento é enfatizado por Hadji (2001, p. 11), ao defender a avaliação formativa e asseverar que é essencial “compreender para agir”.

A primeira tarefa, para quem quer trabalhar em sua emergência concreta, é saber o que se deve entender exatamente por avaliação formativa [...] não que seja possível fornecer [...] um modelo operatório, que deveria apenas ser aplicado para estar certo de fazer uma avaliação formativa [...] Porém, devemos fazer primeiramente o esforço de compreender o conceito de avaliação formativa, para ver quais são seu sentido, seu alcance e seu estatuto, e levantar, a partir daí, o problema de sua operatividade (HADJI, 2001, p. 16).

Mudanças de práticas avaliativas não ocorrem de modo intempestivo e imediato, requerem compreensão e reflexão, a fim de fundamentar a operacionalização da ação de modo que a práxis pedagógica se faça presente, alimentando e revitalizando a dinâmica do processo avaliativo como elemento constitutivo do processo de ensino-aprendizagem.

Segundo a definição de Hadji (2001, p. 19), caracteriza-se como a avaliação formativa aquela que

[...] situa-se no centro da ação de formação [...] Porque sua função principal é [...] contribuir para uma boa regulação da atividade de ensino (ou de formação, no sentido amplo). Trata-se de levantar informações úteis à regulação do processo ensino/aprendizagem. E vê-se bem que é aquilo a serviço do que é colocada que permitirá julgar a ‘formatividade’ de uma avaliação.

Desse modo, se “[...] é a intenção dominante do avaliador que torna a avaliação formativa” (HADJI, 2001, p. 20), é crucial que o professor tenha clareza de suas intencionalidades ao avaliar, pois são essas intenções que vão definir a dimensão do ato avaliativo e, conseqüentemente, esse ato poderá colaborar no processo educacional do educando ou prejudicá-lo.

Nesse sentido, defendemos o entendimento de que negligenciar a formação docente em avaliação é, por todas as ópticas, uma ação contestável para a construção de uma educação de qualidade, uma vez que, na medida em que a formação avaliativa é negligenciada, a possibilidade de exclusão e seletividade dos alunos nas escolas se torna uma opção mais provável, em que seus reflexos são observados através da manutenção dos altos índices de evasão e reprovação mencionados no capítulo sobre Ensino Médio.

Entendemos que esses aspectos podem interferir nas possibilidades que vão ao encontro do ente professor ao lidar com o fenômeno da avaliação e a efetivação de uma prática avaliativa formativa ou não, visto que, como leciona Heidegger (2006, p. 48, grifo do autor):

A presença sempre se compreende a si mesma a partir de sua existência, de uma possibilidade própria de ser ou não ser ela mesma. Essas possibilidades a própria presença as escolheu, mergulhou nelas ou ali simplesmente cresceu. No modo de assumir-se ou perder-se, a existência só se decide a partir de cada presença em si mesma. A questão da existência só poderá ser esclarecida sempre pelo próprio existir. A compreensão em si mesma que assim se perfaz, nós a chamamos de compreensão *existenciária*.

A compreensão se constitui, então, na própria existência da presença no mundo, assim, “chamamos de existência ao próprio ser com o qual a presença pode relacionar-se dessa ou daquela maneira, e com o qual ela sempre se relaciona de alguma maneira” (HEIDEGGER, 2006, p. 48). Então, o que está disponível e se constitui como possibilidade da presença ser ou não ser autêntica pode corroborar ou não para o ente assumir-se enquanto presença na cotidianidade mediana.

### ***7.3.3 Melhoria das condições estruturais do trabalho docente***

Além das sugestões já mencionadas, que dizem respeito à institucionalização da avaliação contínua e à melhoria da formação docente, encontramos outra unidade de sentido mencionada pelos professores, que, em conjunção com outros fatores, poderá contribuir de forma relevante para a promoção de práticas avaliativas formativas, contínuas, diagnósticas e sistemáticas, qual seja: melhorar as condições estruturais do trabalho docente.

Assim, os sujeitos da pesquisa apontaram algumas propostas de melhoria nas condições estruturais do trabalho docente que concorrem para a possibilidade de concretização de ações eficazes da avaliação da aprendizagem. Dentre essas propostas de melhoria, encontram-se as de ordem interna, relacionadas ao ambiente escolar, que envolve a infraestrutura e os recursos tecnológicos, e as de ordem externa, que, embora externas, influenciam de modo significativo no desenvolvimento do processo avaliativo.

As mais citadas pelos depoentes foram relacionadas, para efeito de apresentação, da seguinte forma:

- reduzir a quantidade de alunos em sala de aula;
- melhorar a infraestrutura das salas de aula e demais ambientes educacionais com a adequação de recursos tecnológicos e pedagógicos para motivar os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem;
- reduzir a carga horária do professor em regência de sala e ampliar o tempo de planejamento;
- ampliar o número de profissionais na escola em funções específicas necessárias no ambiente educativo; e
- instituir a valorização docente com formação e melhores salários a fim de tornar a profissão mais atrativa, bem como motivar o professor no exercício de sua função.

Com respeito à proposta de reduzir a quantidade de alunos em sala de aula, percebemos que essa se constitui como uma manifestação marcante nas falas de todos os depoentes, que a julgam como uma necessidade premente, conforme evidenciado pelos depoimentos representativos abaixo:

Reduzir a quantidade de aluno em sala para fazer esse diálogo necessário [...] Lutar pelas condições para mudar realmente esse sistema perverso para você ter poucos alunos e você começar a ter investimento para ele estudar [...]

Então, eu acho que essa questão do tempo é importante demais para poder melhorar e a quantidade de aluno que é absurda. Tem turmas que a gente pega trinta, mas tem turmas que a gente pega cinquenta, é complicado [...] A redução do número de alunos em sala de aula [...] porque, onde as pessoas não estão interagindo, não tem aprendizagem [...] um número bom em que você poderia fazer um trabalho mais próximo porque você pega uma sala com cinquenta alunos e você não pode fazer um trabalho de observação [...] A quantidade de alunos não favorece esse acompanhamento, porque a escola em que a sala cabe mais se coloca até cinquenta alunos, então, não tem condições [...] vai ser tipo, assim, uma avaliação não muito fiel, porque você não vai dar conta, não [...] O ideal seria diminuir a quantidade de alunos em sala de aula (P3, P5, P9, P16, P18, P23).

Intuímos que as implicações advindas dessa proposta podem contribuir para favorecer o processo de interação entre alunos e professores, bem como dos próprios alunos entre si. Esse universo relacional presente em sala de aula constitui-se como um ambiente mais propício à mediação docente, em virtude do número de estudantes reduzido, por beneficiar a observação mais detalhada do desenvolvimento de cada educando, a compreensão e a interpretação dessas informações pelo professor e, conseqüentemente, sua intervenção pedagógica para a melhoria da aprendizagem.

No que diz respeito a melhorar a infraestrutura das salas de aula e promover uma melhor adequação de recursos tecnológicos e pedagógicos nos ambientes de aprendizagem, notamos que os depoimentos revelam uma insatisfação quanto à inadequação desses espaços dentro da escola.

A estrutura também, ela é uma barreira com esse processo de ensino-aprendizagem, a infraestrutura das salas, salas quentes [...] A escola pública precisa passar por investimentos maciços [...] a educação pública é muito limitada, enquanto você tem em todas as salas de escolas de redes particulares todo tipo de recursos, a escola pública não tem, e é claro que isso interfere no processo avaliativo, a própria estrutura das salas [...] não tem lousa digital [...] a gente tem um *tablet* que não funciona [...] as condições de trabalho precisam mudar urgentemente e drasticamente [...] não tem um local adequado para esporte, não tem uma sala de multimeios adequada, salas sem ventilação adequada [...] A gente teria que ter um ambiente físico também, por exemplo, você entra nas salas de aula e tem as paredes e o quadro, isso não é um ambiente que faz, que desperta interesse. Os alunos a vida inteira [...] não têm uma coisa que cheire a conhecimento, a descoberta. É estranho, as salas são um deserto [...] e para o professor também é complicado, porque você vive num deserto nas salas de aula [...] não tem essa ambiência, aí o que sobra ao professor é se apegar [...] numa fotocópia, num livro [...] às vezes, quem vai para uma aula na sala de vídeo [...] acaba conseguindo uma coisa diferente, porque você [...] cria uma ambiência [...] Falta material e o ambiente das salas de aula não ajudam [...] a gente está vivendo aí o mundo das mídias e não tem capacitação em uma lousa digital [...] Às vezes, quando a gente entra na sala de aula sem condições, dá vontade de desistir, e cada turma é diferente, tem aluno que diz 'a professora é só o giz e a palavra'. Então, as condições da sala, de trabalho, porque a gente tem *data show* na escola, mas [...] é uma disputa você chegar na sala de vídeo ou de informática e mostrar uma aula que você preparou, e quando vai já está ocupada o mês todo. O correto era para ter um em cada sala (P10, P15, P12, P21, P24).

Os professores solicitam e propõem a necessidade de melhores condições de trabalho e consideram que uma das consequências desse tipo de ambiente inadequado ao processo de ensino-aprendizagem é a desmotivação tanto dos docentes quanto dos discentes. O ambiente precário parece não contribuir para o processo de ensino-aprendizagem em nossas escolas públicas estaduais. A dinâmica interna da sala de aula requer um ambiente favorável que motive o desenvolvimento do conhecimento, fato este explicitamente criticado pelo depoente P12, ao afirmar que “[...] Os alunos a vida inteira [...] não têm uma coisa que cheire a conhecimento, a descoberta. É estranho, as salas são um deserto”.

Reduzir a carga horária do professor em regência de sala e ampliar o tempo de planejamento é também outra solicitação que os docentes transformam em proposta. Desse modo, manifestam o desejo de terem essa realidade transformada.

A diminuição de carga horária dos professores ou então o aumento das disciplinas, o tempo das disciplinas para que a gente tivesse mais contato com os estudantes também seria importante [...] O professor tem tempo para planejar, mas não é o suficiente [...] deveria ser cem horas em sala de aula e cem horas planejando, aí sim, você poderia ter tempo de avaliar muito mais o seu aluno, de acompanhar [...] Eu queria ter mais tempo para fazer um levantamento para saber como é que está o aprendizado do aluno, para suprir as deficiências de aprendizagem dele, mas eu não tenho esse tempo [...] eu sou peão da educação. Eu trabalho três turnos todos os dias e até dia de sábado [...] A gente vive sobrecarregado, o professor de 40 horas [...] cadê o tempo para ele estudar e montar prova? Ele tem um dia na semana para o planejamento, que, na maioria das vezes, não é suficiente [...] professor de Ensino Médio dentro de sala de aula com o tempo que tem e a sobrecarga de trabalho é complicado [...] até para diversificar a forma de avaliar tem que ter tempo (P9, P18, P21, P24).

Por meio dos depoimentos dos professores, notamos que a falta de operacionalização de melhores condições de trabalho aparece indicada como um dos fatores referidos no rol das grandes dificuldades para a implementação das mudanças no cenário das práticas avaliativas desenvolvidas no cotidiano escolar. Nessa visão estão veiculados os seguintes elementos, que, de acordo com os depoentes, dificultam as mudanças, quais sejam: o pouco tempo para o planejamento, a sobrecarga de trabalho do professor e o tempo reduzido para dar conta de tantas demandas em sala de aula.

Esses aspectos necessitam ser revistos a fim de melhorar a qualidade do trabalho pedagógico docente realizado. Nessa dimensão de promover melhoras estruturais ao trabalho docente, surge como proposta a necessidade de ampliar o número de profissionais na escola em funções específicas necessárias ao ambiente escolar.

Eu acho que faltam alguns cargos, alguns profissionais dentro das escolas. Nós aqui precisamos de assistente social, de psicólogos [...] esses cargos fazem muita falta em uma escola, e eu acho que deveria ter mais coordenadores pedagógicos, com funções definidas, porque a gente vê muita sobrecarga na coordenação, porque tem aquela coisa pedagógica de estar recebendo alunos, pais (P13).

Nessa perspectiva, a diversidade de atuação dos profissionais na escola também é indicada na busca de uma melhor organização e adequação do ambiente escolar, considerando as necessidades advindas de sua demanda.

Importa salientar que instituir a valorização docente surge como mais uma proposta na visão dos professores, que consideram, além das situações adversas do cotidiano escolar, a falta de valorização como elemento também complicador para a melhoria das práticas.

A nossa área ela é muito desvalorizada, então, isso reflete também no trabalho docente do professor. O professor está mal remunerado, não sente aquele prazer de ensinar [...] então, a avaliação também fica comprometida, é um mero instrumento para medir, somente [...] acredito que, se o professor fosse bem remunerado, iria mais alegre para sala de aula, pensaria mais na sua prática pedagógica de forma satisfatória [...] é preciso formações, valorização docente e apoio financeiro [...] Se você não tiver uma carreira atraente, você não mantém bons profissionais na rede [...] quem é bom profissional ou se acomoda na rede que não existe valorização profissional ou vai atrás de outra coisa [...] como é que o Estado quer cobrar do professor uma ação contínua na aprendizagem, no processo avaliativo e formativo se ele não dá suporte financeiro básico para a sobrevivência daquele profissional? Eu não vejo como isso ser desvinculado [...] A desvalorização do professor compromete [...] Passa pelo processo de valorização da profissão, são muitos elementos [...] o que a gente vê hoje com muita tristeza é isto, grandes professores indo embora da profissão [...] Eu acho que deveria ter valorização profissional e ter professor exclusivo com critérios de exigências [...] acho que o critério principal é uma motivação profissional, que o professor fosse valorizado [...] mais qualificação melhora a qualidade [...] salário convidativo puxa bons profissionais [...] A valorização do profissional é uma questão crucial, porque não tem como você entrar em uma sala de aula satisfeito, lidar com quarenta alunos com toda problemática se você está infeliz com sua profissão, além da questão salarial (P10, P15, P16, P17, P20, P21).

Os professores se ressentem pela falta de valorização profissional e revelam que esse aspecto também interfere nas posturas assumidas por eles no processo avaliativo. Essa proposta de instituir a valorização profissional se apresenta como uma necessidade cada vez mais imperiosa no contexto escolar.

Veiga (1996, p. 154), ao abordar as condições de trabalho dos educadores e as questões salariais deles, adverte que

É precisamente nestas questões que residem as dificuldades na condução do processo de ensino e avaliação na sala de aula. Assim, o interesse dos

educadores pelas atividades de ensino e avaliação não é determinado apenas por componentes da formação profissional. Isto é, não se refere somente aos aspectos de domínio de conhecimentos específicos e pedagógicos, necessários ao exercício da profissão, mas sobretudo às condições de trabalho e salário, enfim, às condições do contexto em que eles vivem.

Assim, é crucial considerar a necessidade de implementar políticas públicas que de fato garantam a valorização docente tanto a nível de formação continuada quanto a nível de melhores condições de trabalho e salários dignos, que não imponham ao professor a necessidade de diversos turnos de trabalho, mas que favoreçam seu espírito inventivo de pesquisador e construtor de conhecimento por meio do diálogo dos diversos saberes docentes.

#### ***7.3.4 Reestruturação do currículo no Ensino Médio***

Se a falta de condições de trabalho é um problema evidente no processo avaliativo, ela fica mais complexa e paradoxal quando lembramos a agilidade com que novas informações vêm sendo oferecidas, reclamando uma reorganização curricular.

Nesse complexo contexto, a dualidade nas funções no Ensino Médio, quais sejam: “propedêutica” e de “caráter técnico-profissional”, ainda se impõe como uma questão histórica que contribui para a crise de identidade desse nível de ensino e que precisa ser revista, como nos advertem Frigotto e Ciavatta (2004, p. 19) ao reivindicarem:

[...] a construção de uma política de Ensino Médio que o consolide como etapa final da Educação Básica e como direito de todos os cidadãos, segundo preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [...] Em síntese, pretende-se uma base unitária e de educação tecnológica para o Ensino Médio, que proceda à revisão das distorções introduzidas pelas reformas do tempo da ditadura e as da última década, que protagonizou a mercantilização da educação no Brasil.

Nesse sentido, referidos autores afirmam ser premente promover espaços de reflexão a fim de discutir a definição de uma política pública de Ensino Médio que seja centrada em seus sujeitos (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2004, p. 20). Também demonstram preocupação com o currículo imposto na escola de Ensino Médio, comungando, assim, das mesmas angústias dos sujeitos de nossa pesquisa, que revelaram em seus depoimentos a necessidade de uma política de reorganização curricular.

Então, a aprendizagem, ela só poderia acontecer quando você desperta o interesse, e eu começaria mudando os conteúdos. Pelo amor de Deus, para que essa quantidade de conteúdos? Isso já era para ter feito uma reforma há muito tempo. Então, se a gente não mudar o que ensinar, o como ensinar continua sendo uma mentira, a gente tem que voltar a valorizar o que ensinar, tem que voltar a discutir o que a gente quer formar, então, a avaliação é um detalhe, é só um detalhe dentro desse universo [...] E, às vezes, não é um ponto necessário, a gente precisava de uma reestruturação do ensino, mas não é assim, eu vou tirar isso, porque é feito por burocrata que não entende mesmo o que é ensino. Eu não vou tirar um conteúdo por tirar, eu vou tirar um conteúdo porque ele não acrescenta nada, ele é muito bom para um cara que gosta de estudar matemática e vai se especializar naquilo [...] mas para cá, para o povo que quer ter outro tipo de vida, sabe. Então, a gente não pode estar massacrando que toda vida são os mesmos pontos e as pessoas insistem em massacrar os alunos nesses pontos [...] (P5, P6).

Os depoimentos demonstram que os próprios professores questionam a validade de determinados conteúdos para esse nível de ensino e reconhecem que os programas curriculares são muito extensos e, por vezes, distantes da realidade dos alunos, que são os sujeitos para os quais o Ensino Médio deve estar voltado. Com efeito, sugerem a necessidade crucial de uma mudança curricular nesse nível de ensino.

Tem assunto que não interessa ao aluno, e tem aluno, que diz: ‘professor, por que eu quero saber de Matemática se eu vou fazer uma faculdade voltada para a área humana?’ [...] tem relatos de alunos que se sentem desmotivados exatamente por isso, porque se trabalha conteúdos que eles não gostam, que eles não vão utilizar. Eu acho que deveria ser mudado o currículo escolar, deveria ser mudado o sistema de avaliação. A gente deveria tornar a escola mais atrativa [...] Tem conteúdos que não são necessários para eles, porque eles não vão usar aqueles conteúdos para a vida deles [...] agora eu acredito na necessidade de uma reformulação curricular do Ensino Médio, é o meu sonho que reformule esse currículo do Ensino Médio, porque só contempla conteúdo e conteúdo, e cadê a formação para a vida desses alunos? Não tem. Então, tem que ter uma reforma total do currículo do Ensino Médio. O menino só aprende Física, Química [...] e tantos outros conteúdos, e a formação para a vida? [...] Na maioria das vezes, os conteúdos não têm muita importância para a vida deles, isso todo mundo sabe, eles entendem que têm que aprender algumas coisas, porque [...] não tem como fugir porque a escola trabalha com o objetivo de levá-lo à universidade (P21, P22, P24).

As falas retratam a tensão da realidade vivenciada no cotidiano escolar, pois os currículos adotados se apresentam com forte tendência à homogeneidade, na perspectiva de aprovar os alunos nos exames seletivos que dão acesso às universidades. Nessa dimensão, não há distinção sobre o que é ofertado nos currículos escolares, não se busca atender às demandas diferenciadas da clientela heterogênea que compõe o universo de sujeitos que frequentam o Ensino Médio.

Com efeito, Frigotto e Ciavatta (2004, p. 20) asseveram que:

Acorre às escolas de Ensino Médio uma juventude marcada pela necessidade de escolaridade e de trabalho para prover seus meios de vida [...] os jovens não são ‘sujeitos sem rosto, sem história, sem origem de classe ou fração de classe’. São jovens e adultos trabalhadores de classe popular, filhos de trabalhadores assalariados com suas particularidades étnicas e socioculturais.

Outra proposta referente à questão da reorganização curricular foi indicada pelos professores, a qual se constitui na promoção de condições adequadas para realização do trabalho docente ocorrer de modo mais integrado entre as áreas na escola.

Acho que uma das propostas inclusive já é muito falada em relação à mudança curricular, é a forma como se propõe aí a conexão entre as diversas áreas. Então, talvez com isso a gente acabe tendo um trabalho mais completo, não olhar o aluno na tua disciplina de Biologia. Então, já existem essas ideias, mas eu acho que falta mais sensibilização em relação a esse processo de aprendizagem, assim, mais até humanização. Se a gente tivesse momentos que sempre estivessem lembrando a gente com quem a gente está lidando, quem é, o que precisa [...] Dentro da escola, eu vejo que tem que ter uma maior união dos profissionais, até mesmo dentro das próprias áreas [...] como é que a área pode resolver problemas em conjunto e até de forma interdisciplinar? [...] Eu sugiro [...] que a gente tenha mais tempo de planejar, socializar, não é só conteúdo, não [...] compartilhar com os outros professores aquilo que o professor está fazendo e que está dando certo [...] um tempo maior de planejamento de conteúdo, de contato com os outros professores, tempo de contato com a parte pedagógica da escola (P11, P1, P4).

Tais depoimentos nos conduzem a considerar que o trabalho integrado entre as áreas foi uma das sugestões apresentadas pelos professores como alternativa necessária à concretização de propostas para a prática avaliativa formativa. A organização desse trabalho pedagógico em equipe, apesar de necessário através do planejamento escolar coletivo e participativo, presente nos diversos discursos oficiais, apresenta sérios problemas para ser efetivado no chão da escola. Um deles diz respeito a encontrar um horário em que todos os professores estejam com tempo disponível para se reunir, tendo em vista um número ainda considerável de docentes que trabalham em outras escolas e têm horário de planejamento fragmentado nas diversas unidades escolares. Outro problema diz respeito a uma carga horária de regência de classe ainda extensa, embora a lei do piso tenha instituído que 33% da carga horária do professor fossem destinadas ao planejamento. Os educadores, no entanto, não consideram esse tempo suficiente para a realização plena de tais atividades.

Quando a escola é de maior porte, a concentração dos professores da mesma área é maior, pois é possível integrar um número maior de docentes no mesmo horário

de planejamento, a fim de promover a realização do planejamento coletivo por área. Mas se esbarra em outros obstáculos estruturais, como a falta de estrutura das escolas em garantir espaços adequados para a realização do planejamento, uma vez que, via de regra, esse planejamento ocorre na sala dos professores, em meio a outras situações paralelas, tais como a presença de outros profissionais que estão com horários livres e ficam nesse ambiente em ações diversas, bem como o atendimento aos alunos pelos professores diretores de turma ou pelos professores coordenadores de área (PCAs), entre outras interrupções diversas por parte dos alunos em busca dos professores etc.

Assim, o currículo e a avaliação se cruzam em um complexo universo que agrega diferentes interesses que nem sempre se encontram e dialogam entre si. Nesse sentido, é necessário atentarmos para o que lecionam Oliveira e Pacheco (2003, p. 119):

Nenhuma discussão curricular pode negligenciar o fato de que aquilo que se propõe e que se desenvolve nas salas de aula dará origem a um processo de avaliação. Ou seja, a avaliação é parte integrante do currículo, na medida em que a ele se incorpora como uma das etapas do processo pedagógico. Nesse sentido, sentimos a necessidade de incorporar ao debate sobre a questão da avaliação não apenas os processos e instrumentos explicitamente desenvolvidos com essa finalidade, mas também uma discussão a respeito dos modos como nossos alunos e alunas vivenciam cotidianamente essa dimensão de suas vidas escolares.

Cumpramos mencionarmos que não acreditamos ser provável que, com a determinação de um modelo padrão de currículo e avaliação, teremos garantia da qualidade da educação, pois, se a perspectiva é construir propostas de avaliação numa dimensão formativa, é essencial começarmos questionando tanto os currículos como os modelos avaliativos tradicionais, historicamente instituídos nas escolas, que já revelam não mais dar conta de toda a complexidade dos processos de aprendizagem dos alunos.

### ***7.3.5 Investimento no Projeto Professor Diretor de Turma***

O Projeto Professor Diretor de Turma surgiu no XVIII Encontro da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) – Seção do Ceará, realizada no ano de 2007, quando foram expostas as experiências das escolas públicas portuguesas. Tendo como referência essa apresentação, alguns gestores educacionais dos municípios de Eusébio, Madalena e Canindé tiveram a iniciativa de realizar um projeto-piloto em três escolas.

Seguindo a evolução histórica, referido projeto foi sendo paulatinamente ampliado, com início em 2008, quando foi implantado, inicialmente em 25 escolas profissionais, sendo, em 2010, ampliado por um processo de adesão mediante uma chamada pública destinada às escolas estaduais de Ensino Médio regular. Nas escolas onde não houvesse oferta do Ensino Médio, era permitida sua implementação nas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental.

Assim, de acordo com dados da SEDUC-CE, houve, em 2010, a adesão de 474 escolas, perfazendo um total de 2.988 turmas e 2.118 professores diretores de turma. Em 2011, foi ampliado para as demais turmas do Ensino Médio, perfazendo um quantitativo de 530 escolas, 4.821 turmas e 4.241 professores diretores de turma.

O Projeto Professor Diretor de Turma se caracteriza por

[...] um conhecimento aprofundado e sistematizado do aluno a partir do desenvolvimento de um trabalho cooperativo, que oportuniza aos professores conhecer as problemáticas que fazem parte do cotidiano da sala de aula e implicam diretamente no desempenho escolar e no projeto pedagógico da escola (BRASIL, 2011, p. 19).

Esse projeto tem como objetivo geral ensejar a elaboração que eduque a razão e a emoção, a partir da desmassificação do ensino, visando garantir a permanência, o sucesso e a formação cidadã.

Seus objetivos específicos são desafiadores, expressos aqui em síntese:

- favorecer a articulação entre os professores, alunos, pais e os responsáveis, buscando promover um trabalho cooperativo, especificamente, entre professores e alunos, no sentido de adequar estratégias e métodos de trabalho, buscando tornar a sala de aula uma experiência gratificante, em que todos os envolvidos têm o objetivo de proporcionar uma educação que vise à excelência;
- estimular a permanência do aluno na escola, elevando suas aprendizagens significativas e encorajando-o a ter perspectivas otimistas quanto ao seu futuro pessoal e profissional; e
- oferecer uma educação sustentável, que contemple a formação cidadã do educando, estimulando sua participação na vida social, com a tomada de consciência dos problemas que afetam a humanidade.

Não temos elementos suficientes para avaliar se os objetivos do Projeto Professor Diretor de Turma estão sendo efetivados, nem esse é nosso objetivo, contudo, podemos afirmar que os docentes consideram esse projeto uma iniciativa válida no

processo de acompanhamento do aluno. Diante disso, apresentaram uma imagem positiva do referido projeto, como se pode constatar adiante.

Esses projetos podem começar a mudar nossa cabeça sobre o que é avaliação [...] no diretor de turma, a gente vai lidando com essas individualidades [...] eu acho tão importante isso [...] porque, na medida em que você conhece melhor o aluno, [...] o professor já tem que olhar diferente para o problema daquele aluno [...] É muito legal porque a gente se reúne, tem as avaliações, as reuniões diagnósticas, e aí a gente pode ter um diagnóstico de como está aquela turma, de como pode melhorar, de como os meninos podem aprender mais [...] acho que devagarzinho a gente está caminhando [...] porque, se a gente não se inserir e conhecer a realidade dos meninos, fica muito difícil de conseguir puxá-los [...] Então, o Projeto Diretor de Turma veio ajudar, porque foca naquela questão do acompanhamento [...] lhe ajuda a melhorar essa questão. Então, o Projeto Diretor de Turma vem nesse aspecto, de o professor poder estar acompanhando e sugerindo medidas que possam facilitar ou diminuir esses problemas de indisciplina e de falta de interesse, buscando trazer para o aluno aquilo que ele tem interesse [...] no projeto, a gente conversa com o aluno sobre o que está acontecendo, quais são as suas dificuldades, para tentar fazer o intercâmbio entre o professor e o aluno, para ver o que pode melhorar [...] então, eu acho que o projeto, nessa questão da avaliação da aprendizagem, vai influenciar [...] É um projeto [...] muito bom[...] Eu acho válido porque eu vejo experiências de colegas meus que são diretores de turma e funciona [...] esse projeto influencia na forma como o professor avalia o aluno, porque o professor está mais próximo do aluno [...] Eu não posso dizer se influenciou na mentalidade de muitos colegas professores, mas na minha modificou muito (P2, P8, P16, P17, P21, P15).

Nesse sentido, a sugestão dos professores em investir mais no Projeto Professor Diretor de Turma é tanto mais pertinente quanto mais esse projeto contribuir para melhorar os processos educativos, favorecendo a superação dos problemas surgidos na diversidade dos contextos escolares, buscando continuamente assegurar que os alunos aprendam mais e melhor, de um modo mais significativo e envolvente.

Urge mencionarmos que os depoimentos sugerem que os depoentes acreditam que esse projeto possa estar influenciando a visão do professor no que diz respeito à avaliação da aprendizagem, tendo em vista o favorecimento de um maior conhecimento das individualidades do aluno em virtude da maior aproximação entre os sujeitos da ação educativa proporcionada pelo projeto.

Apenas com o intento de ilustrar essa maior aproximação motivada pelo projeto e a mudança de visão e atitude dos professores advindas dessas possibilidades, transcrevemos abaixo o depoimento de uma das professoras participantes da pesquisa que retrata uma experiência significativa nesse sentido.

Eu acho que vai melhorar essa questão da avaliação por conta desse projeto que tem agora de professor diretor de turma. Eu vou só dar um exemplo por que eu acho que vai melhorar. Sem querer, a gente percebe que nós já estamos nos autoavaliando. Teve um caso de um aluno que ele estava com muito problema, e quando a gente se reuniu com os diretores de turma a gente foi discutir isso. Então, esse aluno, eu dizia assim, Ave-Maria, esse menino ele passa a aula perturbando, só tira nota baixa, não quer nada, e a professora de Português a mesma coisa, o professor de Geografia a mesma coisa. Aí o professor de Matemática: ‘você está falando de fulano de tal? Esse menino, esse menino é um gênio. Esse menino faz cálculos de matemática assim de cabeça’. A partir daí, na reunião de diretor de turma, o professor de Física disse a mesma coisa: ‘esse menino é brilhante’. Foi preciso saber toda a história do menino [...] e comecei a olhar de maneira diferente. Eu acho que isso é um tipo de avaliação, na medida em que você está avaliando o menino na sua individualidade, nos problemas que ele tem. Então, nós descobrimos outras habilidades e que ele tinha muitos problemas em casa. Aí eu conversei com ele [...] (P2).

Por meio desse depoimento, intuímos que, a partir do momento em que os professores tiveram a oportunidade de trocar informações a respeito desse aluno, suas impressões foram modificadas e o referido educando mais valorizado e, conseqüentemente, motivado a melhorar seu desempenho. Há indicações de que se inicia outra perspectiva para esse aluno, que passa a ser visto como um ser que possui particularidades que necessitam ser consideradas em sua formação e na elaboração do conhecimento.

Entretanto, embora os professores reconheçam a importância do projeto, também tecem críticas no que diz respeito a algumas características inerentes a ele, tais como:

Essa parte burocrática de muito preenchimento de ficha [...] Eu entendo que esse projeto, quando é bem aplicado, gerido e acompanhado, ele é muito importante para a escola, agora quando não é, acaba virando só mais um preenchimento de carga horária [...] O tempo que se dá para o Projeto Diretor de Turma é muito pequeno no ensino regular diante da quantidade de horas-aula que o professor tem que se dedicar à sala de aula, e ele fica sem muito tempo para se dedicar ao Projeto Diretor de Turma. Então, se as condições operacionais fossem melhores, com certeza nós teríamos um desempenho melhor [...] a burocracia do Projeto Diretor de Turma atrapalha bastante, mas é um projeto fantástico [...] O Projeto Diretor de Turma, dependendo do modo como é trabalhado na escola, ajuda, agora tem muito diretor de turma que não faz o que é para fazer, não faz o acompanhamento necessário ao aluno, então, depende do perfil do professor, se ele for comprometido, tudo bem, mas se ele não for (P14, P15, P17, P22).

Essas afirmações demonstram que é necessário investir mais nesse projeto, tendo em vista as possibilidades de sua relevante contribuição para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Para tal, é necessário rever pontos

problemáticos do referido projeto que se revelam como empecilhos para uma melhor atuação deste no cotidiano escolar.

Com base nessas dificuldades é que os professores em seus relatos sugerem: cursos de formação continuada, acréscimo da carga horária para o acompanhamento mais efetivo e sistemático aos alunos, salas adequadas para realização do trabalho dos professores diretores de turma no que se refere aos atendimentos tanto aos alunos quanto aos seus componentes familiares, reuniões periódicas entre os diretores de turmas para troca de experiências, redução e redimensionamento dos instrumentais utilizados, maior acompanhamento do projeto pela Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza e pela Secretaria da Educação do Estado (SEFOR/SEDUC-CE), disponibilidade de uma linha telefônica na escola direcionada aos diretores de turmas, a fim de facilitar a comunicação com os membros familiares e, por vezes, com os próprios alunos.

O Projeto Professor Diretor de Turma traz a possibilidade de contribuir para a diversidade crescente no ambiente escolar, cabendo ao diretor de turma fazer a articulação entre os docentes da turma no sentido de tentar adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos, com o propósito de contribuir para o sucesso dos educandos.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios para o desenvolvimento da avaliação formativa nas escolas públicas estaduais não são simples, visto que a avaliação seletiva ainda se constitui a centralidade do ensino, apesar de não atuar de forma exclusiva. A concretização das mudanças na direção de um projeto avaliativo formativo no sistema educativo que supere a fragmentação conteudista e seletiva e que prime pela universalização do direito à Educação Básica desse nível médio de ensino ainda se constitui como um grande desafio a ser superado na realidade do cotidiano escolar.

De tal modo, romper com o modelo reprodutivo instituído nas escolas e construir uma cultura de avaliação formativa evidenciam-se como uma urgente meta a ser alcançada. Nesse sentido, os aportes deste trabalho são significativos, uma vez que favorece a compreensão de como se dá a avaliação no cotidiano escolar, em uma visão fenomenológica, e revela os impedimentos e as possibilidades de efetivação da avaliação formativa como regulação da aprendizagem na prática pedagógica dos professores do Ensino Médio de escola pública estadual. Essas descobertas lançam luz às reflexões sobre as práticas avaliativas com vistas a promover contribuições ao processo de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, à promoção do verdadeiro aprender.

Nessa direção, os esforços desta pesquisa em buscar compreender hermeneuticamente o sentido que o professor dá à avaliação da aprendizagem, a partir de sua prática docente, identificando sua intenção ao avaliar, revelaram que não há entre os docentes uma visão homogênea acerca do significado da avaliação e que coexistem diferentes concepções. Assim, ao passo que a maioria dos sujeitos investigados relacionou o significado da avaliação à dimensão contínua, diagnóstica e processual, entendendo-a como parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, com a finalidade de promover a evolução das aprendizagens, houve também o entendimento de alguns professores que a relacionaram a características mais tradicionais.

Contudo, os docentes, de um modo geral, explicitaram que sua intenção ao avaliar não se limita a quantificar o nível de aprendizagem dos alunos e mencionaram a preocupação de não reduzir a avaliação a simplesmente uma prova, em virtude da complexidade do processo avaliativo, entretanto, a consideraram como um dos instrumentos necessário à avaliação.

Foi possível observar, por meio dos depoimentos dos professores e das análises realizadas, que a avaliação contínua e formativa faz parte do ideário de muitos educadores, mas tais propostas ou dimensões não são plenamente efetivadas pela ausência de elementos fundamentais que favorecem sua prática, tais como a formação docente continuada e a garantia de condições de trabalho adequada, as quais (estas últimas) envolvem não só as condições físicas, mas também estruturais do sistema de ensino. Aliado a essas questões, temos o papel social que a avaliação desempenha no sistema educacional brasileiro, no qual o acesso ao Ensino Superior se impõe de modo determinante no direcionamento dos currículos e das práticas avaliativas desenvolvidas nas escolas.

Nos depoimentos relacionados à unidade de sentido “significado da avaliação”, foi possível identificar elementos da Fenomenologia de Heidegger detectados no mundo escolar, como a “Facticidade da Presença”, denominada por Heidegger como a autocompreensão interpretativa de *Dasein* que ele tem de si mesmo na vida fática, constituindo-se uma característica da presença. A facticidade nomeia, então, o modo de ser único, o modo particular de ser de *Dasein*. A hermenêutica da facticidade é a autocompreensão de *Dasein*, de sua própria forma de ser: a existência. No mundo escolar, essa facticidade se revela quando os professores apresentam suas intenções avaliativas identificadas com a avaliação formativa, contínua, e se distanciam das normas institucionalizadas da avaliação tradicional.

Outro elemento *heideggeriano* que aparece como elemento motivador é a “angústia”, que, na presença, “[...] revela o ser para poder-ser mais próprio, ou seja, o *ser-livre* para a liberdade de escolher e acolher a si mesma. A angústia arrasta a presença *para o ser-livre para...*, para a propriedade de seu ser enquanto possibilidade de ser aquilo que já sempre é” (HEIDEGGER, 2006, p. 254, grifo do autor).

Essa visão nos foi desvelada por meio das falas dos educadores, ao relatarem que se angustiam ao avaliar, considerando difícil a realização de tal tarefa. Essa angústia os conduz em busca de outras formas avaliativas que não sejam restritas às tradicionais. A angústia aparece, portanto, como elemento motivador da presença, revelando possibilidades de atuação para o “ser-livre”.

Com referência ao objetivo identificar ações desenvolvidas na prática docente que se aproximam e ações que se distanciam da avaliação formativa, foi possível constatar que os professores, apesar de assumirem praticar a avaliação tradicional no cotidiano escolar, a fim de darem conta das exigências institucionais e

sociais, não a consideram adequada e declaram as dificuldades que sentem para realizar o ato avaliativo com vistas a um acompanhamento mais individualizado do aluno que de fato promova seu desenvolvimento.

Contudo, essas dificuldades não são traduzidas em descrédito com a avaliação, haja vista que os docentes reconheceram a necessidade e a importância do ato avaliativo para expressar tanto o diagnóstico do nível de aprendizagem dos alunos, como para dar um norte sobre o trabalho do professor. Assim, retrataram as múltiplas faces e funções da avaliação da aprendizagem em seus depoimentos.

Os docentes identificaram a necessidade de mudar as formas institucionalizadas de avaliar e afirmaram que não se limitam somente à avaliação tradicional. No entanto, tendo em vista as lacunas deixadas em seus percursos formativos, as contribuições mais significativas e recorrentes foram aquelas gestadas pelo repertório de seus saberes docentes. Dessa forma, os professores recorrem ao instrumento avaliativo tendo como referência seu “mundo circundante” e, a partir dele, fazem uso de seus saberes experienciais a fim de solucionar os problemas avaliativos.

Assim, tanto a avaliação tradicional quanto a avaliação formativa constituem as práticas do cotidiano escolar, com maior ênfase na primeira. Porém, apesar de as ações tradicionais avaliativas, impregnadas por nossas heranças examinatórias, resultarem em práticas presentes de modo mais recorrente na cotidianidade mediana do ambiente escolar, convivem com elas as possibilidades advindas da “presença” na constituição de uma “temporalidade” do ente professor, que, mesmo por pequenos espaços de tempo, revela-se em sua existência autêntica e pratica uma avaliação também autêntica, com características formativas.

Desse modo, mesmo reconhecendo o peso da tradição examinatória, os dados revelam novos ângulos para a prática avaliativa do professor do Ensino Médio e apontam para ações dialeticamente associativas que se desdobram em intervenções docentes em prol do desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Essas ações não podem ser silenciadas e desqualificadas. Assim, não podemos reduzir todos os procedimentos avaliativos utilizados pelos docentes como excludentes e classificatórios.

A coexistência dialética de práticas tradicionais e práticas com perspectiva formativa ensaia um novo movimento avaliativo na escola. Com efeito, esses ensaios ou experiências desenvolvidos de avaliação contínua, ainda que

isolados e sem força suficiente para se institucionalizarem no espaço escolar, representam tentativas significativas que revelam a insatisfação ou a inquietação dos docentes por perspectivas avaliativas que contemplem, de modo mais amplo, o processo de ensino-aprendizagem, pois, embora incipientes, não podem ser desconsideradas como possibilidades de amadurecimento e reflexão da avaliação formativa.

Nesse contexto, outro elemento da fenomenologia *heideggeriana* detectado no mundo escolar diz respeito à “temporalidade”, que corresponde à forma como *Dasein* conduz seus modos de existir, que pode ser autêntico ou inautêntico. A temporalidade diz, então, como o professor se ocupa, guiado pela circunvisão que inicialmente se atarefa com o que dispõe à mão, ou seja, as heranças examinatórias, mas a possibilidade existencial e temporal interfere na visualização de certas possibilidades que podem modificar a ação inicial.

Assim, os “Ensaio de avaliação formativa” demonstram o distanciamento das práticas avaliativas tradicionais, pois, ao empregar a circunvisão, a presença sente necessidade de “a-fastar-se” do dia a dia do seu instrumento (mundo normativo avaliativo da SEDUC) para perceber o que ele é (ser-em-si) em outra região (mundo real de prática). Essa visão o aproxima a outra percepção do ente que sempre esteve junto dele no seu fazer pedagógico, mas com percepções restritas.

Desse modo, o ente professor vive duas temporalidades:

- Temporalidade Factual: realizada, na maioria das vezes, por meio da avaliação tradicional, que a torna inautêntica, em face das características constitutivas da avaliação formativa. Guiado pela cotidianidade, pelo que aprendeu com a tradição, ele segue seu roteiro, fazendo uso do repertório de suas vivências gestadas pelas heranças examinatórias e pelas normas institucionalizadas;
- Temporalidade Formativa: esse ente se questiona sobre sua existência em suas funções docentes cotidianas e se angustia ao perceber que suas ações avaliativas não revelam o que ele espera do ato avaliativo. Busca realizar uma avaliação autêntica, baseada no acompanhamento mais direto e próximo ao aluno, visando à evolução de sua aprendizagem.

O educador vive, então, no dilema entre as exigências normativas e institucionais e a necessidade de realizar a promoção da avaliação contínua, pois o processo avaliativo não ocorre de modo isolado, mas compõe todo um sistema

educacional que agrega normas e estruturas institucionais que servem de obstáculo à sua atuação. Assim, dialeticamente o ente professor convive e produz em seu cotidiano escolar tanto a avaliação autêntica quanto a inautêntica.

Assim, a busca pela melhoria da qualidade da aprendizagem, por meio da implementação dessa dimensão avaliativa no espaço escolar como promoção de aprendizagem, ainda não conseguiu se expandir da forma desejável, reduzindo-se a experiências isoladas de diversos professores.

Entretanto, não podemos omitir essas experiências e afirmar categoricamente que, de modo geral, a prática avaliativa tradicional constitui-se como única prática existente no cotidiano escolar, tendo em vista as tentativas diferenciadas de avaliação que buscam se sobrepor aos princípios excludentes e seletivos da avaliação tradicional, embora com êxito limitado, frente às imposições e obstáculos do sistema educativo.

Na dimensão do objetivo específico de identificar quais os instrumentos e estratégias mais presentes na prática avaliativa do professor de Ensino Médio, foi possível percebermos que os docentes defendem o uso diversificado dos instrumentos avaliativos, mas todos afirmaram utilizar a prova, ora criticada, ora exaltada como necessária pelos atores desta pesquisa.

No entanto, a experiência cotidiana vivenciada pelo educador no exercício da prática docente proporcionou o entendimento de que os dados aparentes expressos pelas provas nem sempre refletem fielmente o nível de aprendizagem do aluno. Desse modo, sentem a necessidade em diversificar e utilizar outras formas de avaliar. Essas formas extrapolam os métodos tradicionais e se manifestam na prática como possibilidades formativas enquanto se desenvolvem forjadas pelos saberes experienciais constituídos na presença cotidiana dos professores no exercício da docência.

Com relação às estratégias avaliativas, os docentes destacaram a utilização, de modo mais significativo, da observação sobre o desempenho do aluno. Assim, na cotidianidade mediana, representada pelo dia a dia no ambiente da sala de aula, a observação acerca da participação dos educandos e o seu desenvolvimento se constituem como a estratégia mais fiel e verdadeira do real desempenho do educando, bem como a ponte para as intervenções docentes com vistas à regulação da aprendizagem.

A cotidianidade enquanto modo de ser da “presença” é vista como reveladora da verdade, que, por meio da observação, apresenta-se em sua realidade de

fato. E, assim, a observação se caracteriza como uma das estratégias mais relevantes utilizadas pelos professores para a realização da avaliação contínua, formativa, visando à melhoria da aprendizagem.

Nessa busca de dar conta de uma avaliação mais justa e coerente, os professores vão se identificando com a avaliação contínua, construindo estratégias próprias e diversas de avaliar seus estudantes, as quais variam de acordo com a disciplina e a área em que trabalham. Os depoimentos demonstram que esse despertar para a necessidade de realizarem a avaliação contínua, numa perspectiva formativa, é proveniente de seus saberes docentes experienciais.

No entanto, a centralidade do debate avaliativo em torno dos resultados originados nas avaliações em larga escala ainda direciona a elaboração e o uso do instrumento avaliativo mais utilizado no ambiente escolar, qual seja, a prova. Desse modo, corre-se o risco de desconsiderar o valor pedagógico de um processo avaliativo inclusivo, reforçando-se, assim, a classificação e a exclusão no sistema educacional através dos processos seletivos que ainda ressaltam o uso do exame no interior da escola.

Nesse sentido, há de se questionar se a elevação do ensino e a garantia de sua qualidade repousam simplesmente no nível de exigência proveniente das provas institucionalizadas no cotidiano escolar, que se baseiam igualmente nos modelos propostos nas avaliações externas de larga escala. Ao se trilhar por esse caminho, corremos o risco de desconsiderar as reais necessidades de nossos aprendizes e negligenciar o apoio necessário à evolução de suas aprendizagens, por não planejarmos e implementarmos as ações devidas direcionadas às suas necessidades específicas.

Outro risco, igualmente significativo, é direcionar e restringir os currículos escolares na direção de atender exclusivamente ao que é cobrado nas avaliações de larga escala. Nesse feito é comum colocar dificuldades indevidas e irrelevantes nos instrumentos de avaliação apenas para contemplar o que é exigido nessas avaliações.

Ao darem conta do quarto objetivo, que trata de apresentar o conjunto de fatores presentes no sistema escolar que se constituem como obstáculos à prática da avaliação formativa, os professores revelaram as diversas dificuldades tanto relacionadas à formação docente quanto relacionadas às questões institucionais e estruturais, bem como as relacionadas ao sistema de ensino, que em conjunto se

constituem como elementos impeditivos para a efetiva implementação de alternativas de avaliação formativa nas escolas.

Os professores demonstraram haver lacunas em sua formação relacionada à avaliação da aprendizagem. Tanto lacunas decorrentes da ausência de formação específica nessa área, quanto da inadequação de uma formação, que, apesar de ter existido, não atendeu às suas necessidades nem favoreceu uma melhor atuação prática, em virtude do seu distanciamento (da formação) à prática escolar.

O fato de as universidades, a Secretaria da Educação do Estado e as próprias escolas não garantirem, de modo sistemático, um espaço próprio para reflexão e formação em avaliação da aprendizagem deixa a situação ainda mais delicada, comprometendo a formação tanto inicial quanto continuada em um tema tão pertinente e presente no cotidiano escolar, mas teoricamente ausente de aprofundamento por parte dos professores e demais profissionais da educação, uma vez que as discussões no interior das escolas ficam restritas à definição de como adequar os modelos de avaliações de larga escala aos instrumentos avaliativos utilizados na instituição escolar, sem aprofundar a discussão teórica e epistemológica sobre avaliação.

Inegavelmente, as ações de formação continuada no Ensino Médio, sobretudo em avaliação, são esporádicas e, quando ocorrem, os professores as consideram sem muita significação. Na verdade, parece que a formação em serviço no Ensino Médio tem sido priorizada mais no discurso oficial do que em ações práticas de fato eficazes, sendo, por vezes, relegadas nas prioridades de financiamento, sem serem objeto central de um real investimento nas políticas públicas.

O esforço em investir em formação continuada que valorize os saberes docentes apresenta-se como uma estratégia necessária e adequada sob todos os ângulos, ao passo que o enriquecimento no processo avaliativo pode incidir positivamente na melhoria do nível de conhecimento dos alunos e de suas respectivas aprendizagens, possibilitando melhores desempenhos.

Nessa esteira, trata-se, portanto, de oferecer aos professores as bases conceituais integradas às suas experiências que permitam construir um processo avaliativo que analise e critique procedimentos docentes inadequados e, sobretudo, que corrobore para a melhoria dos processos didáticos de elevação do conhecimento e da aprendizagem que se firmam no espaço escolar, visto que a avaliação formativa tem como foco a promoção da aprendizagem dos alunos.

Além das ações de formação continuada dos docentes, outros aspectos que se impuseram de modo relevante dizem respeito às condições de estruturas de trabalho e à importância do planejamento coletivo, a fim de se conseguir a integração entre as áreas que favoreça a reflexão sobre as práticas avaliativas e o trabalho coletivo.

Todos esses fatores influenciam na “circunvisão”, outro elemento *heideggeriano* identificado no mundo escolar. Assim, na pesquisa, os professores admitiram que não criavam de modo isolado suas formas de avaliar, revelando que elas se constituíam a partir da circunvisão deles, denominada por Heidegger “[...] ser-*com* os outros”, pois “É o *mundo* que proporciona esse encontro”, no qual “[...] a presença se mantém, de modo essencial, empenhada em ocupações guiadas por uma circunvisão [...]” (HEIDEGGER, 2006, p. 175).

Nossa sugestão consiste em que as reformas políticas educacionais se foquem na mudança das condições de trabalho docente e na sua formação inicial e continuada de modo amplo, a fim de gerar os alicerces de transformação da educação pública de qualidade. Rompendo com a tradição autoritária e verticalizada das decisões e passando a enxergar a escola, não só como ponto de chegada das reformas, mas, sobretudo, como ponto de partida.

Mediante o exposto, entendemos que os dados da pesquisa revelaram a necessidade de se pensar em projetos de avaliação do Ensino Médio, não restritos a modelos prontos e padronizados, mas, sobretudo, reflexivos, os quais incitem a discussão reflexiva sobre a sistemática de avaliação, visando contemplar e potencializar as experiências avaliativas vivenciadas no cotidiano escolar.

Outros obstáculos de peso à avaliação formativa são as práticas avaliativas tradicionais e classificatórias exercidas no Ensino Médio de modo conjugado ao treinamento para o ENEM e vestibulares, bem como às demais avaliações de larga escala. A cobrança institucional e a pressão social por resultados exitosos nessas avaliações são elementos coercitivos que motivam os equívocos bastante frequentes no ambiente escolar de práticas avaliativas que esvaziam o Ensino Médio de conteúdos significativos e aprendizagens duradouras e relevantes e limitam-se ao treinamento.

Todo esse repertório de achados em nossa pesquisa nos indica que as suposições inicialmente levantadas se revelaram como verdadeiras, quais sejam:

- a) Uma proposta avaliativa elaborada por técnicos distantes do cotidiano escolar não se ajusta à diversidade de situações e consegue ser

desenvolvida pelos professores conforme o planejado, de acordo com os aspectos legais, administrativos e pedagógicos;

- b) As transformações pretendidas no campo da avaliação do ensino-aprendizagem devem ser qualificadas duplamente, tanto em termos de formação inicial e continuada quanto em termos de condições materiais de trabalho, sob pena de limitar-se a um aperfeiçoamento técnico de orientação imediatista e pragmática.

Assim, a viabilidade da avaliação formativa no Ensino Médio depende de mudanças efetivas no sistema educacional que coloquem o professor como figura central para a garantia dessas mudanças, tendo em vista que ele é um dos sujeitos pelos quais passam as ações a serem desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, sem dúvida, entra a natureza da sua formação e de sua postura perante os alunos (sujeitos de aprendizagem), bem como de sua realidade socioeconômica, cultural e da concepção de aprendizagem e avaliação na qual se formou e se forma continuamente. Ganha relevância, assim, a preocupação com as questões relativas à formação de educadores e as condições objetivas de trabalho, dentre outros fatores.

A necessidade dos professores por formação (inicial e continuada) que de fato lhe proporcione fundamentação teórico-prática, que oriente o trabalho e favoreça a (re)construção de novas práticas avaliativas, deve ser considerada uma demanda legítima que precisa ser enfrentada por meio de políticas públicas que garantam esse processo formativo, sem negar a abrangência dessa necessidade interligada a outros elementos presentes no sistema educacional.

A intenção é que a melhoria no processo avaliativo favoreça a promoção e o desenvolvimento da aprendizagem. Nesse processo, é importante que seja possível ao docente acompanhar cada aluno em seus percursos próprios de desenvolvimento da aprendizagem, através da avaliação constante de seus progressos e de suas dificuldades, promovendo as mediações necessárias.

Ao pensar em possibilidades, é essencial que se tenha presente que a concepção de avaliação precisa estar concordante com uma nova concepção de ensino, de aprendizagem e de currículo, a fim de que se construam novas práticas pedagógicas. E para tal é necessário mobilizar o compromisso e a responsabilidade dos atores da prática pedagógica, identificados como sujeitos coletivos do próprio processo de

mudança, favorecendo que sejam agentes de sua própria formação, como afirma Perrenoud (1999).

Sem essa articulação coletiva na constituição de uma proposta pedagógica avaliativa institucionalizada, torna-se improvável a mudança, tendo-se apenas ensaios e iniciativas isoladas dos docentes, originados de seus saberes experienciais, convivendo com velhas práticas avaliativas.

Em outras palavras, é preciso intencionalidade pedagógica explícita no processo de avaliação da aprendizagem dentro do sistema educacional, minimizando as práticas excludentes e seletivas, e fortalecendo um comportamento educativo para a construção de uma escola inclusiva.

Desse modo, indicamos como legítima a necessidade de implementação de políticas públicas voltadas para a formação docente, sobretudo em avaliação da aprendizagem, a fim de que os docentes enfrentem de modo apropriado a complexidade atual nos processos de conhecimento e avaliação nesse nível de ensino, tendo em vista elevar a qualidade do Ensino Médio ofertado aos nossos jovens.

No plano institucional da SEDUC, sugerimos articular um sistema estadual de formação docente continuada sobre avaliação da aprendizagem, por intermédio da implementação de cursos de formação vinculados diretamente às escolas públicas estaduais, considerando suas reais necessidades, para que não se limitem a tratar simplesmente de pacotes prontos a serem implantados com base na homogeneização e treinamento das práticas.

No plano acadêmico, recomendamos que a disciplina avaliação da aprendizagem seja incluída nos currículos das licenciaturas como disciplina obrigatória, e não como disciplina optativa, dada a sua relevância na formação docente inicial. Contudo, é necessário que as práticas desenvolvidas nas escolas sejam vistas como pontos de partida e de chegada dessas formações, a fim de que a avaliação seja compreendida como um meio, e não fim em si mesmo, pois o fim específico ao qual deve servir é o de promover a evolução da aprendizagem do aluno, integrando-se a uma dinâmica evolutiva das práticas docentes a favor da aprendizagem.

Nesses processos formativos, é importante o olhar sobre a realidade do contexto escolar, considerando os saberes docentes experienciais na via de formação do professor como um dos pilares fundamentais em sua formação profissional de saberes pedagógicos, incluídos neles a avaliação, com o propósito de favorecer as

intervenções necessárias no processo de ensino-aprendizagem, na escola e em seu entorno.

É crucial considerarmos, ainda, o contexto em que essas mudanças são almeçadas, pois a resistência entre os educadores não se dá ao acaso, mas vinculada a uma teia de interpretações sobre as propostas de mudanças no sistema de avaliação sem a garantia e a promoção de condições de trabalho adequadas, tendo em vista que a implementação de mudanças no sistema de avaliação prescritas de forma isolada não surte efeitos duradouros e consistentes.

Sendo assim, é necessário que essas mudanças estejam interligadas aos demais elementos presentes na complexidade do sistema educativo, dentre eles as condições de trabalho, que necessitam de melhorias em sua estrutura física e pedagógica.

Portanto, é fundamental compreendermos que a forma como se promovem mudanças no sistema de avaliação influenciam em sua concretização nas escolas. Desse modo, as mudanças em avaliação deslocada do contexto escolar, associada à ausência de compreensão e formação dos docentes e gestores escolares, bem como a falta de reflexão dialógica sobre o saber institucional, ancorado numa visão de exames, vêm favorecendo as resistências e impondo limites à execução de novas propostas avaliativas, perpetuando antigas práticas.

Assim, as análises aqui desenvolvidas indicam a necessidade de compatibilidade entre as propostas avaliativas e as condições concretas de trabalho nas escolas e a oferta instituída de formação docente como elementos cruciais para o investimento qualitativo no Ensino Médio. É fundamental que essas mudanças estejam articuladas a esses elementos que compõem o contexto educacional, pois, se analisadas de modo isolado, fatigam as possibilidades de uma práxis pedagógica avaliativa formativa.

Por fim, consideramos que a utilização da avaliação formativa constitui-se uma necessidade premente das escolas que visam à melhoria da aprendizagem dos alunos e de sua inclusão no processo de aprendizagem, como apropriação dos conhecimentos de modo crítico e reflexivo, e não submetidos à prática de treinamento e acumulação de conteúdos esvaziados de significados.

## REFERÊNCIAS

ABATH, André. **Intencionalidade e Naturalismo**. João Pessoa, 2000. Disponível em: <<http://www.consciencia.org/monografiaabath.shtml>>. Acesso em: 13 mar. 2012.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ANADON, Marta. A pesquisa dita qualitativa: sua cultura e seus questionamentos. Comunicação apresentada no Colóquio Internacional Formação, Pesquisa e Desenvolvimento em Educação. UNEB/UQAC – Senhor de Bonfim, Bahia, Brasil, em junho de 2005. Trad. Marcelo Ribeiro.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Avaliação da aprendizagem: conceitos, dados, problemas e perspectivas. **Psicologia Argumento**, v. 22, n.º 39, p. 44-55, 2004.

\_\_\_\_\_. Considerações sobre a avaliação da aprendizagem. **Cadernos de Educação** n.º 23, p. 88-94, 1999.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira; LIMA, Cláudia Ibiapina. Avaliação do ensino-aprendizagem: um caminho em construção. **Avaliação Educacional Sentidos e Finalidades**, Fortaleza: RDS, p. 149-168, 2008.

BARBIER, R. **Escuta sensível na formação de profissionais de Saúde**. Trad. Davi Gonçalves, 2002. Disponível em: <<http://www.saude.df.gov.br> Brasília, juillet>. Acesso em: 31 out. 2012.

BELLO, Angela Alles. **Introdução à fenomenologia**. Trad. Ir. Jacinta Turolo Garcia e Miguel Mahfoud. Bauru, SP: Edusc, 2006.

BOEMER, Magali Roseira. A condução de estudos segundo a metodologia de investigação fenomenológica. **Revista Latino-Americana**. Ribeirão Preto, v. 2, n.º 1, p. 83-94, janeiro 1994.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação** – uma introdução à teoria e aos métodos. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, LDA, 1994.

BORBA, Sérgio da Costa. **Multirreferencialidade, na formação do “professor-pesquisador”** – da conformidade à complexidade. 2. ed. Maceió: Edufal, 2001, 190 p.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer n.º 5, de 04 de maio de 2011**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2011.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução n.º 2, de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 31 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução n.º 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 05 ago. 1998.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Emenda Constitucional n.º 14, de 12 de setembro de 1996**. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009**. Brasília, 2009a.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o §2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997. Revogado pelo Decreto n.º 5.154. Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus**. N.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Brasília, 1971.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 12.061, de 27 de outubro de 2009**. Altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao Ensino Médio público. Brasília, 2009b.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

BRENTANO, Franz. **Psychology from an empirical standpoint**. London: Routledge & Kegan Paul, 1966.

BUSSAB, Wilton Oliveira; BOLFARINE, Heleno. **Elementos de amostragem**. São Paulo; IME, Universidade de São Paulo, 2000.

CACHAPUZ, Antônio F. Do que temos, do que podemos ter e temos direito na formação de professores: em defesa de uma formação em contexto. In: BARBOSA, Raquel Lazarri Leite (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Ed. UNESP. 2003. p. 451-464.

CAVALCANTI, Helenilda. O pesquisador como hermenêuta. **Trabalhos para discussão**. São Paulo, n.º 138, 2002. Disponível em: <<http://periodicos.fundaj.gov.br/TPD/article/view/939/660>>. Acesso em: 3 fev. 2012.

CHACÓN, Inês Maria Gomes. **Matemática emocional: os afetos na aprendizagem matemática**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

COLTRO, Alex. A fenomenologia: um enfoque metodológico para além da modernidade. **Caderno de pesquisa em administração**. São Paulo, v. 1, n.º 11, 1º trim. 2000.

CONTRERAS, José. **A autonomia do professor**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. Revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Maria Cristina Silva. INTERSUBJETIVIDADE E HISTORICIDADE: contribuições da moderna hermenêutica à pesquisa etnografia. **Revista Latino-Americana de Enfermagem 2002 maio-junho**; 10(3): p. 372-382, 2002. Disponível em: <[www.revistas.usp.br/rlae/article/download/1669/1714](http://www.revistas.usp.br/rlae/article/download/1669/1714)>. Acesso em: 19 ago. 2014.

CURY, Carlo Roberto Jamil. O Ensino Médio no Brasil: histórico e perspectivas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n.º 27, p. 73-84, jul. 1998.

D'ARTIGUES, André. **O que é fenomenologia?** 3. ed. São Paulo: Moraes, 1992.

DEMO, Pedro. Avaliação: valores e ambigüidades. **Abceducatio a revista da educação**. São Paulo, ano 5, n.º 36, jul. 2004.

\_\_\_\_\_. **A nova LDB, ranços e avanços**. 3ª reimpressão, Campinas, São Paulo: Papirus Editora, 1997. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

\_\_\_\_\_. **Conhecer & aprender**: sabedoria dos limites e desafios. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DEPRESBITERIS, Léa. **Avaliação da aprendizagem do ponto de vista técnico-científico e filosófico-político**. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_08\\_p161-172\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p161-172_c.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2013.

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

DEPRESBITERIS, Lea; TAVARES, Marialva Rossi. **Diversificar é preciso**: instrumentos e técnicas de avaliação da aprendizagem. São Paulo: Editora Senac, 2009.

DIAS, Ana Maria Iorio. Leitura e (auto)formação: caminhos percorridos por docentes na educação superior. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá (Org.). **Docentes para a educação superior**: processos formativos. Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 2010. p. 71-100.

DOMINGUES, José L. et al. A reforma do Ensino Médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas: UNICAMP, ano XXI, n.º 70, p. 63-79, abr. 2000.

ESTEBAN, Maria Teresa. **A avaliação no cotidiano escolar**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001a.

\_\_\_\_\_. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001b.

\_\_\_\_\_. Ser professora: avaliar e ser avaliada. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003.

FERRAZ, Ana Paula; BELHOT, Renato Vairo **Taxonomia de Bloom**: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/gp/v17n2/a15v17n2.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

FORGHIERI, Yolanda Cintrão. **Psicologia fenomenológica**: fundamentos, métodos e pesquisas. São Paulo: Pioneira Editora, 1993.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. A busca de articulação entre trabalho, ciência e cultura no Ensino Médio. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Ensino Médio**: ciências, cultura e trabalho. Brasília: MEC; SEMTEC, 2004.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I** – Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Trad. Flávio Paulo Meurer, revisão da tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

HEIDEGGER, Martin. **Interpretações fenomenológicas sobre Aristóteles** – Introdução à pesquisa fenomenológica. Trad. Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Ser e Tempo**. Trad. Marcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Editora Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2006.

\_\_\_\_\_. **The basic problems of phenomenology**. Revised Edition. Trans. Albert Hofstadter. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press, 1988.

HOBBS, Thomas. **Natureza humana**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1993.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pontos e contrapontos**: do pensar ao agir em avaliação. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HUSSERL, Edmund. **A idéia da fenomenologia**. Lisboa: Edições 70, 1990.

\_\_\_\_\_. **Conferências de Paris**. Lisboa: Edições 70, 1992.

\_\_\_\_\_. **Idées directrices pour une phénoménologie**. Paris: Editions Gallimard, 1950.

\_\_\_\_\_. **Meditações cartesianas**: Introdução à Fenomenologia. Trad. Frank de Oliveira. São Paulo: Madras, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Indicadores educacionais**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 11 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Síntese dos indicadores sociais do IBGE**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Estudos e pesquisas informação demográfica e socioeconômica número 32. Rio de Janeiro, 2013.

JAESCHKE, Walter. As ciências naturais e as ciências do espírito na era da globalização. **VERITAS**, Porto Alegre v. 51 n.º 1, p. 121-132, mar. 2006. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/veritas/article/viewFile/1887/1408>>. Acesso em: 20 nov. 2014.

JUNIOR, Nelson Ernesto Coelho; FIGUEIREDO, Luís Cláudio. Figuras da intersubjetividade na constituição subjetiva: dimensões da alteridade. **Interações**, v. 9, n.º 17. São Paulo, jun. 2004. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-9072004000100002&script=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-9072004000100002&script=sci_arttext)>. Acesso em: 28 nov. 2012.

KRAWCZYK, Nora. A escola média: um espaço sem consenso. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **Ensino Médio**: ciências, cultura e trabalho. Brasília: MEC; SEMTEC, 2004.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, Campinas: UNICAMP, ano XXI, n.º 70, p. 15-39, abr. 2000.

KRISHNAMURTI, Jiddu. **De la vie et de la mort**. Paris, Les Éditions du Rocher, 1994.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber** – manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999.

LEITE, R. H. **Aperfeiçoamento e especialização**: o esperado e o alcançado na visão dos alunos que freqüentaram os cursos da Escola de Magistratura do Ceará, nos anos de 1995 a 2002. 2004. 301 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza – CE, 2004.

LÉVINAS, E. **Totalidade e infinito**. Trad. José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1980.

LIBÂNIO, José C. **Adeus professor, adeus professora?** São Paulo: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GUEDIN, Evandro. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um contexto**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 53-79

THERRIEN, Jacques; LOIOLA, Francisco Antônio. Experiência e competência no ensino: o diálogo do conhecimento pessoal com a ação na construção do saber ensinar. **Revista Educação em Debate**, ano 25, v. 1, n.º 45. Fortaleza, 2003.

\_\_\_\_\_. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. **Educação & Sociedade: revista quadrimestral de Ciência e Educação**. Dossiê “Os Saberes Docentes e sua Formação”. Campinas, CEDES, n.º 74, 2001.

LOPES, Alice Casimiro. Interpretando e produzindo políticas curriculares para o Ensino Médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **Ensino Médio: ciências, cultura e trabalho**. Brasília: MEC; SEMTEC, 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos. A escola avalia ou examina. **Abceducatio a revista da educação**. São Paulo, ano 3, n.º 15, p. 16-18, 2002.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MANTOVANI, G. **Manuale di psicologia sociale**. Giunti: Firenze, 2003.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação**. São Paulo: Moraes, 1983.

MASINI, Elsie F. S. O enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989, 1. ed.

MC DONALD, Brendan Coleman (Org.). **Esboços em avaliação educacional**. Fortaleza: Editora UFC, 2003.

MEC/INEP/Censo Escolar. **Séries Históricas e Estatísticas**. Disponível em: <[http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/lista\\_tema.aspx?op=2&no=9](http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/lista_tema.aspx?op=2&no=9)>. Acesso em: 11 jan. 2015.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Fenomenología de la percepción**. Ed. Península: Barcelona, 1975.

MEYER, Paul L. **Introductory probability and statistical applications**. Reading: Addison-Wesley, 1965.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

MITRULIS, Eleny. Ensaio de inovação no Ensino Médio. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas: São Paulo, n.º 116, p. 217-244, jul. 2002.

MOEHLECKE, Sabrina. O Ensino Médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n.º 49, p. 39-58, jan.-abr. 2012.

MOREIRA, Rui Verlaine de Oliveira et al. A hermenêutica filosófica de Gadamer. In: BARRETO, José Anchieta Esmeraldo; MOREIRA, Rui Verlaine de Oliveira (Org.). **O Elefante e os cegos**. Fortaleza: Casa José de Alencar, 1999.

NERY, Alfredina. Língua escrita e oral: não se fala como se escreve. **Pedagogia e Comunicação**, especial para página 3, 2007. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/disciplinas/portugues/lingua-escrita-e-oral-nao-se-fala-como-se-escreve.htm>>. Acesso em: 10 de ago. de 2014.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; PACHECO, Dirceu Castilho. Avaliação e currículo no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVEIRA, Joyce Carneiro de Oliveira. **Entre a guerra e as reformas: o ensino secundário cearense (1918-1930)**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

PALMA FILHO, João Cardoso; ALVES, Maria Leila. Formação continuada: memórias. In: BARBOSA, Raquel Lazarri Leite (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Ed. UNESP. 2003. p. 279-296.

PASQUA, Hervé. **Introdução à leitura de ser e tempo de Martin Heidegger**. Trad. Joana Chaves. Coleção Pensamento e Filosofia. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

PERREAUDEAU, Michel. **Estratégias de aprendizagem: como acompanhar os alunos na aquisição dos saberes**. Trad. Sandra Loguercio. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. **História da Educação**. São Paulo: Editora Ática, 1990.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Revista Faculdade de Educação**. São Paulo: v. 22, n.º 2, p. 72-89, jul./dez., 1996.

\_\_\_\_\_. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-52.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no Ensino Superior**. Coleção Docência em Formação. São Paulo: Cortez, 2010.

RAMOS, Marise N. O projeto unitário de Ensino Médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **Ensino Médio**: ciências, cultura e trabalho. Brasília: MEC; SEMTEC, 2004.

RICOEUR, P. **O discurso da ação**. Lisboa: Edições 70, 1988.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1998.

SALINAS, Dino. **Prova Amanhã!** A avaliação entre a teoria e a realidade. Trad. Magda Schwartzaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, autores associados, 1988.

SCHMIDT, Lawrence K. **Hermenêutica**. São Paulo: Editora Vozes, 2013.

SILVA, Anderson Aparecido Lima. Os caminhos da intersubjetividade. **Primeiros Escritos**, v. 1, n.º 1, 2009. Disponível em: <[http://www.academia.edu/3804460/Os\\_caminhos\\_da\\_Intersubjetividade](http://www.academia.edu/3804460/Os_caminhos_da_Intersubjetividade)>. Acesso em: 9 nov. 2012.

SILVA, Geraldo Bastos. **Educação secundária**: perspectiva histórica e teoria. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

STUART, Alan. **The ideas of sampling**. New York: MacMillan Publishing Company, 1984.

SZYMANSKI, Heloísa et al. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. 3. ed. Brasília: Plano Editora, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TERRIEN, Jacques; LOIOLA, Francisco Antônio. Experiência e competência no ensino: o diálogo do conhecimento pessoal com a ação na construção do saber ensinar. **Revista Educação em Debate**, ano 25, v. 1, n.º 45. Fortaleza, 2003.

\_\_\_\_\_. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. **Educação & Sociedade**: revista quadrimestral de Ciência e Educação. Dossiê “Os Saberes Docentes e sua Formação”. Campinas, CEDES, n.º 74, 2001.

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

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo, 1993.

\_\_\_\_\_. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 11. ed. São Paulo: Artmed, 2000.

VATTIMO, Gianni. **Introdução a Heidegger**. Trad. João Gama. Coleção Pensamento e Filosofia. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Alternativas pedagógicas para a formação do professor da educação superior. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá (Org.). **Docentes para a educação superior**: processos formativos. Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 2010. p. 13- 28.

\_\_\_\_\_. Ensino e avaliação: uma relação intrínseca à organização do trabalho pedagógico. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Didática**: o ensino e suas relações. São Paulo: Papirus, 1996.

VENTURA, Lidnei. **Gestão do processo ensino-aprendizagem**: como promover o sucesso da aprendizagem do aluno e sua permanência na escola. Florianópolis: UDESC, FAED, CAED, 2002.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Avaliação educacional**: teoria, planejamento, modelos. São Paulo: IBRASA, 2000.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

\_\_\_\_\_. **Introdução à avaliação educacional**. São Paulo: Ibrasa, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Plano Editora, 2003.

VIEIRA, Sônia L. **Ser professor**: pistas de investigação. Brasília: Planos, 1997.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2009.

WERLE, Marcos Augusto. **A angústia, o nada e a morte em Heidegger**. 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010131732003000100004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010131732003000100004&script=sci_arttext)>. Acesso em: 23 set. 2012.

\_\_\_\_\_. **Martin Heidegger parte 3**. Disponível em: <[http://www.youtube.com/watch?v=QFoEVc-y2\\_0&feature=relmfu](http://www.youtube.com/watch?v=QFoEVc-y2_0&feature=relmfu)>. Acesso em: 03 ago. 2012.

## APÊNDICES

**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****Universidade Federal do Ceará****Faculdade de Educação****Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Fortaleza, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

Caro(a) Professor(a),

Você está sendo convidado por Sandra Maria Coêlho de Oliveira (doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará – UFC), a participar como voluntário da pesquisa intitulada “A avaliação formativa como regulação da aprendizagem: desafios para a práxis no Ensino Médio da rede pública estadual do Ceará”. Você não deve participar contra a sua vontade, então, leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

O objetivo deste trabalho é investigar quais os impedimentos da efetivação da avaliação formativa como regulação da aprendizagem na prática pedagógica dos professores do Ensino Médio de escola pública estadual, a fim de contribuir para o seu uso como elemento de promoção da aprendizagem.

Para tanto, gostaria de contar com sua colaboração, respondendo a um questionário e a algumas perguntas que lhes serão postas em uma entrevista semiestruturada, bem como autorizar a observação em sua sala de aula durante o processo avaliativo, que serão os procedimentos de pesquisa a serem utilizados. Suas respostas deverão ser dadas da forma mais fidedigna possível às suas próprias ideias sobre o assunto, evitando, assim, utilizar citações ou opiniões da literatura sobre avaliação e emitir apenas suas próprias opiniões, ao responder às perguntas.

É importante deixar claro que serão resguardados o sigilo dos dados obtidos e o anonimato dos participantes da pesquisa, pois todo o material coletado será tratado de forma impessoal e para fins estritamente científicos. Esse material será trabalhado apenas por mim pessoalmente. Os depoimentos receberão um código e serão guardados sob a proteção de senha em arquivo no meu computador, sem qualquer possibilidade de identificação por terceiros. Os trechos que venham a ser citados serão realizados com a proteção de um código. Não haverá nenhum pagamento por participar da pesquisa.

Ressalto ainda que, a qualquer momento, o participante poderá se recusar a continuar participando da pesquisa e, também, poderá retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo.

Sua participação significará uma contribuição pessoal para a melhoria dos processos de avaliação em curso nas escolas estaduais de Ensino Médio de Fortaleza. Agradeço, desde já, sua colaboração.

Cordiais saudações,

Sandra Maria Coêlho de Oliveira  
Pesquisadora

Endereço da responsável pela pesquisa:

Nome: Sandra Maria Coêlho de Oliveira	Instituição: UFC
Endereço: Rua Guilherme Moreira, 371	
Telefones para contato: 9907.5170/8813.1274	

**ATENÇÃO:** Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC – Rua Coronel Nunes de Melo, 1127, Rodolfo Teófilo. Fone: 3366.8344

O abaixo assinado \_\_\_\_\_, \_\_\_\_ anos, RG: \_\_\_\_\_, declara que é de livre e espontânea vontade que está participando como voluntário da pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro ainda estar recebendo uma cópia assinada deste termo.

Fortaleza, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Nome do voluntário: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome do pesquisador : Sandra Maria Coêlho de Oliveira

Data: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO SOBRE O PERFIL DOS SUJEITOS



**Universidade Federal do Ceará**

**Faculdade de Educação**

**Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira**

### QUESTIONÁRIO

Código do sujeito: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Dados de identificação

Escola em que atua: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Bairro: \_\_\_\_\_ Cep: \_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_

1 Formação inicial

( ) licenciatura Curso? \_\_\_\_\_

( ) bacharelado Curso? \_\_\_\_\_

( ) bacharelado com formação pedagógica

( ) outro Grau obtido em \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

2 Pós-Graduação

( ) Especialização

( ) Mestrado

( ) Doutorado

( ) Outro

3 Participou de cursos de formação continuada nos últimos cinco anos?

( ) Não ( ) Sim Qual? \_\_\_\_\_

4 Participou durante a sua formação inicial ou continuada de alguma disciplina ou curso sobre avaliação da aprendizagem?

( ) Não ( ) Sim Qual? \_\_\_\_\_

5 Nível em que atua

( ) Só Ensino Médio

( ) Ensino Fundamental e Médio

6 Área em que atua

( ) Linguagens e Códigos

( ) Ciências Humanas

( ) Ciências da Natureza

Matemática

Disciplina(s) que leciona: \_\_\_\_\_

Disciplina(s) que já lecionou: \_\_\_\_\_

7 Carga horária semanal total de trabalho em escola estadual

40h

20h

8 Carga horária de trabalho destinada ao planejamento escolar

1/3 da carga horária de trabalho

25% da carga horária de trabalho

20% da carga horária de trabalho

Nenhuma dessas respostas. Especificar carga horária de planejamento: \_\_\_\_\_

9 Total de carga horária de trabalho em outra instituição, caso tenha \_\_\_\_\_

10 Tempo de magistério no Ensino Médio: \_\_\_\_\_ anos \_\_\_\_\_ meses

11 Tempo que atua nesta escola estadual: \_\_\_\_\_ anos \_\_\_\_\_ meses

12 Quantidade de alunos por turma nas salas do Ensino Médio nesta escola, em média:

De 20 a 25 alunos

De 26 a 30 alunos

De 31 a 35 alunos

De 36 a 40 alunos

De 41 a 45 alunos

De 46 a 50 alunos

De 51 a 55 alunos

De 56 a 60 alunos

13 Total de turmas em que dá aula nesta escola: \_\_\_\_\_

14 Média do total geral de alunos a que atende por turma nesta escola: \_\_\_\_\_

15 Total geral de alunos a que atende nesta escola: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE C – ROTEIRO (FLEXÍVEL) DA ENTREVISTA  
SEMIESTRUTURADA**

**ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

- 01 Qual o sentido, a intenção, que você dá à avaliação da aprendizagem a partir de sua experiência em sala de aula? (o que é avaliar e para que avaliar?)
- 02 Na sua visão, qual a relação entre avaliação e aprendizagem?
- 03 Que formação inicial ou continuada sobre avaliação da aprendizagem você teve?
- 04 Como, na função de professor, você avalia se as aprendizagens dos alunos se efetivaram?
- 05 Você considera a sua avaliação adequada? O que você faz para minimizar as lacunas de aprendizagens dos alunos a partir da avaliação que você realiza?
- 06 Quais as dificuldades que você enfrenta no ato de avaliar?
- 07 Qual a maneira que você considera a mais adequada para avaliar seus alunos?
- 08 Em sua opinião, por que os professores, de modo geral, têm dificuldades para realizar uma avaliação com foco mais pedagógico, mais formativo?
- 09 Você mencionou dois tipos de avaliação, a que se baseia em provas que atende às normas da escola e a avaliação que você faz no dia a dia, contínua, cuidando para que o aluno aprenda. Então, a partir do que você decidiu fazer esse tipo de avaliação contínua? Como você aprendeu?
- 10 O que você sugere para que o sistema educacional se adéque à concepção de avaliação formativa na prática escolar?

**APÊNDICE D – DIÁRIO DE CAMPO PARA REGISTRO DA OBSERVAÇÃO  
PARTICIPANTE**

Diário de Campo para registro da Observação Participante

Data: \_\_\_\_\_ Escola: \_\_\_\_\_ Região: \_\_\_\_\_ Quant. de alunos: \_\_\_\_\_  
Disciplina: \_\_\_\_\_ Professor: \_\_\_\_\_ Sujeito n.º \_\_\_\_\_

1 Anotações descritivas relacionadas aos procedimentos avaliativos realizados na prática pelo professor no cotidiano escolar de sala de aula:

---

---

---

---

2 Atividades realizadas pelo professor durante o processo de ensino-aprendizagem:

---

---

---

---

3 Reação dos alunos frente aos procedimentos avaliativos utilizados pelo professor:

---

---

---

---

4 Anotações analíticas que compreendam as reflexões pessoais e percepções da pesquisadora sobre a questão norteadora. (Nessas observações deverá se buscar penetrar no mundo-prática dos professores, almejando a compreensão da sua vivência no trabalho de avaliar):

---

---

---

---

**ANEXOS**

## ANEXO A – DECLARAÇÕES DE CORREÇÃO DE PORTUGUÊS E DE NORMALIZAÇÃO

### DECLARAÇÃO DE CORREÇÃO DO PORTUGUÊS

Declara-se, para constituir prova junto aos órgãos interessados, que, por intermédio do profissional infra-assinado, foi procedida a correção gramatical e estilística da tese intitulada **Avaliação formativa como regulação da aprendizagem: desafios para a práxis no Ensino Médio da rede pública estadual de Fortaleza – Uma análise fenomenológica**, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos do novo Acordo Ortográfico Lusófono, vigente desde 1º de janeiro de 2009.

Fortaleza-CE, 13 de abril de 2015.

*Felipe Aragão de Freitas Carneiro*

\_\_\_\_\_  
Felipe Aragão de Freitas Carneiro

### DECLARAÇÃO DE NORMALIZAÇÃO

Declara-se, para constituir prova junto aos órgãos interessados, que, por intermédio do profissional infra-assinado, foi procedida a normalização da tese intitulada **Avaliação formativa como regulação da aprendizagem: desafios para a práxis no Ensino Médio da rede pública estadual de Fortaleza – Uma análise fenomenológica**, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos das normas vigentes decretadas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT.

Fortaleza-CE, 13 de abril de 2015.

*Felipe Aragão de Freitas Carneiro*

\_\_\_\_\_  
Felipe Aragão de Freitas Carneiro

**ANEXO B – DIPLOMA DO REVISOR**

