



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

WIRLA RISANY LIMA CARVALHO

**TESSITURAS DA FORMAÇÃO EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL:
OS DESAFIOS À CULTURA DE AVALIAÇÃO E A BUSCA POR UMA
EDUCAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA**

FORTALEZA-CEARÁ

2016

WIRLA RISANY LIMA CARVALHO

TESSITURAS DA FORMAÇÃO EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL:
OS DESAFIOS À CULTURA DE AVALIAÇÃO E A BUSCA POR UMA
EDUCAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientador: Prof. Dr. DL. Raimundo Hélio Leite

FORTALEZA-CEARÁ

2016

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

C329t

Carvalho, Wirla Risany Lima.

Tessituras da formação em avaliação educacional: os desafios à cultura de avaliação e a busca por uma educação crítico-reflexiva / Wirla Risany Lima Carvalho – 2016.
280 f. : il., enc.; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2016.

Área de Concentração: Educação Brasileira.

Orientação: Prof. Dr. Raimundo Hélio Leite.

1. Avaliação Educacional. 2. Formação Docente. 3. Pesquisa Quali-quantitativa. 4. Prática Docente I. Título.

CDD 370

WIRLA RISANY LIMA CARVALHO

TESSITURAS DA FORMAÇÃO EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL:
OS DESAFIOS À CULTURA DE AVALIAÇÃO E A BUSCA POR UMA
EDUCAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Aprovada em: ____ / ____ / ____.

BANCA EXAMINADORA:

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

Prof. Dr. Nicolino Trompieri Filho
Universidade Federal do Ceará - UFC

Prof. Dr. Wagner Bandeira Andriola
Universidade Federal do Ceará - UFC

Prof. Dra. Xênia Diógenes Benfatti
Universidade de Fortaleza - UNIFOR

Prof. Dr. Eric Ferdinando Kanai Passone
Universidade de São Paulo – USP

Aos meus pais, esposo e filhos, pela persistência amorosa em acompanhar o meu esforço e a minha educação em todos os sentidos, proporcionando com suas presenças um significado especial ao sopro de vida que Deus me deu.

Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na *problematização* do futuro e recuse sua inexorabilidade.

(Paulo Freire)

“Programados para aprender” e impossibilitados de viver sem a referência de um amanhã, onde quer que haja mulheres e homens há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender. Nada disso, contudo, cobra sentido, para mim, se realizado contra a vocação para o “ser mais”, histórica e socialmente constituindo-se, em que mulheres e homens nos achamos inseridos.

(Paulo Freire)

“Ente” ou “Presença” – Questão de Consciência?

Da sombra para a luz se faria
“Entes”, “presenças”, seria
De tantas formas se daria
Transformando, lutando, levaria

Sob as agruras deste mundo
Sob pedras envoltas em visgo
Sob desejos tortos escondidos
Sob máscaras de rostos rijos

Nascer silenciosa a esperança
De fontes firmes, mudança
Confiando tal qual criança
Que “quimera” traz andança

Parcas glórias neste mundo
Materiais voláteis deste visgo
Desejos dos entes escondidos
“Presença” sem máscara acaba o rijo

Num mundo transitório complexo
Juntos e separados sem nexo
Redes, multidão, interligação
Entes alienados – apenas solidão?

“Presença” seria sentença?
“Presença” seria pertença?
“Presença” seria esperança?
“Presença” seria andança?

“Ente” doente?
“Ente” dormente?
“Ente” sábio?
“Ente” hábil?

Em busca do Ser – caminhamos
"Ente" ou "Presença" – oscilamos
Vivendo e superando – sonhamos
Humildes: sucesso partilhado – buscamos

(Wirla Risany – 2014)

AGRADECIMENTOS

A Deus, potência motriz de minha existência.

Aos meus pais, pelo exemplo de segurança e amável esforço que sempre proporcionaram.

Aos meus filhos, dois presentes divinos em minha vida.

Ao meu esposo, pelo companheirismo, esforço e apoio incondicional em todos os momentos.

Aos meus irmãos e ao restante de minha família física e espiritual, por suas existências.

Às amigas-irmãs, Maria da Glória Paiva de Figueirêdo e Silvia Raquel de Araújo Rodrigues, pela presença e apoio constantes em minha estrada.

Aos participantes de minhas bancas, pelos direcionamentos seguros conferidos a este estudo.

Aos meus dois grandes mestres, o Prof. Dr. Raimundo Hélio Leite e o Prof. Dr. Nicolino Trompieri Filho, por suas participações especiais em minha vida acadêmica, a quem devo muito do meu conhecimento e ação educativa.

A todos os professores da FACED/UFC, em especial aos professores do Departamento de Fundamentos de Educação e do curso de Pós-Graduação em Educação Brasileira, que tanto contribuíram para a minha formação pessoal e intelectual, inclusive minha primeira orientadora, Profa. Dra. Tania Vicente Viana.

À Diretoria da FACED/UFC, representada por Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca e José Arimatea Barros Bezerra, ao coordenador da Pós-Graduação, Francisco Ari de Andrade, aos técnicos administrativos de toda a faculdade, pela participação e contribuição com informações valiosas, principalmente, aos servidores do Departamento de Fundamentos da Educação pelo incentivo e apoio em todos esses anos, especialmente, durante minha estadia como professora substituta nesta faculdade.

À Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Fortaleza e a todos os professores de sua rede de ensino, participantes desta pesquisa, contribuindo para melhor compreensão a respeito da avaliação do ensino-aprendizagem visando a excelência da Educação.

À Escola Municipal Dom José Tupinambá da Frota, ao diretor Prof. Ms. José Melo de Sousa, à coordenadora Áurea Maria Rodrigues de Sousa, a todos os professores e funcionários.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo patrocínio financeiro e apoio com bolsa-auxílio junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal do Ceará (UFC).

A todos os meus colegas de pós-graduação com quem aprendi muito nesses últimos anos, principalmente, aos mais presentes em minha vida.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Ao meu mestre,

Ricamente iluminado, não só de conhecimento científico.

Avaliado, indubitavelmente, como homem de paz.

Integridade notória e de sabedoria ganha na vida.

Muitas vidas, entre vidas, em um universo sem fim.

Um mundo cheio de idas e vindas, desenvolvendo-se assim.

Num tempo corrido entre afins, buscando sonhos realizar.

Desenvolvendo outros que com ele caminham enfim.

Olham-se e percebem-se professores, poetas, de tudo um pouco e dessa maneira sem fim.

Hoje na maturidade de seu doce olhar,

Eu vejo paz e conhecimento a me guiar.

Longe de águas turvas e passadas,

Inebriada hoje com paz de espírito,

Orgulho-me de minhas longas caminhadas.

Levada por intensa alegria por reencontrá-lo,

Em se tratando de imenso legado,

Indubitavelmente, hei de me esforçar em acompanhar seu requinte.

Tateando entre vagas e singelas composições, talvez um acinte.

Espero que esta amizade fraterna seja duradoura mais uma vez assim.

Um agradecimento repleto de carinho ao meu querido orientador Professor Dr. Raimundo Hélio Leite, por ser um grande incentivo ao meu esforço em formar-me como professora-pesquisadora e uma melhor pessoa nessa vida.

RESUMO

Diante do contexto de complexidade, apresentado no século XXI, e da era denominada de Sociedade do Conhecimento, a Educação, sobremaneira, é impactada nas concepções mais estruturais de sua formação. A avaliação educacional sofre os efeitos de um cenário que exige forte conhecimento e aplicabilidade para desenvolvimento de práticas educativas eficientes. Esta pesquisa teve como objetivo geral diagnosticar de que forma a relação entre conhecimento científico e espontâneo apresenta-se como fator importante para a internalização do conceito de avaliação educacional pelo professor e para uma proposta de reconstrução na formação docente em cultura de avaliação. Especificamente, intencionou: i) investigar se a reprodução da avaliação como cultura de exame é uma prática recorrente na prática avaliativa docente, quando não há conhecimento científico que promova no professor um processo de internalização do conceito de avaliação do ensino-aprendizagem baseado em uma cultura de avaliação; ii) constatar se o conhecimento científico tem importância fundamental para o docente no processo de formação do conceito de avaliação do ensino-aprendizagem em busca de uma prática de cultura de avaliação e educação crítico-reflexiva; iii) buscar subsídios teóricos que embasem a implementação de uma formação obrigatória em avaliação educacional, durante a formação em pedagogia e outras licenciaturas nas IES, como fato fundamental para o exercício de uma prática docente em cultura de avaliação. A espinha dorsal do estudo foi a teoria de formação de conceitos de Vygotsky, complementada por conhecimentos na área de formação docente e da avaliação educacional. A abordagem da pesquisa foi quali-quantitativa, de natureza aplicada, utilizando-se nos aspectos qualitativos da hermenêutica-fenomenológica de Heidegger e Gadamer; e nos quantitativos a análise fatorial e o teste do qui-quadrado. Os dados da amostra quantitativa foram coletados com 500 professores em exercício na rede pública de ensino do município de Fortaleza, Ceará, através de escalas de Likert, para depois com número intencionalmente reduzido de participantes da amostra ampliada, haver a aplicação de entrevistas semiestruturadas por adesão espontânea. Foram utilizados os softwares SPSS 20.0 e Atlas.ti7 para análise dos dados quali-quantitativos. A pesquisa aplicada respondeu às questões norteadoras do estudo e diagnosticou que a relação entre conhecimento científico e espontâneo apresenta-se como fator importantíssimo para a internalização do conceito de avaliação pelo professor e para uma proposta de reconstrução na formação docente em cultura de avaliação, porquanto, foi diante da constatação dessa relação intrínseca que os professores se revelaram em suas deficiências formativas e conceituais no campo avaliativo. Foi constatado que a reprodução da

avaliação como cultura de exame é uma prática recorrente na prática avaliativa docente, quando não há conhecimento científico que promova no professor um processo de internalização do conceito de avaliação do ensino-aprendizagem baseado em uma cultura de avaliação. Constatou-se também, que o conhecimento científico tem importância fundamental para o professor no processo de formação do conceito de avaliação do ensino-aprendizagem em busca de uma prática de cultura de avaliação e educação crítico-reflexiva. Por fim, apresentaram-se muitos subsídios teóricos – em forma de resultados da pesquisa – que embasam a implementação de uma formação obrigatória em avaliação educacional, durante a formação em pedagogia e outras licenciaturas nas IES, como fato fundamental para o exercício de uma prática docente em cultura de avaliação. Pode-se supor que até em outros cursos das IES, principalmente, os que necessitem da avaliação do ensino-aprendizagem, como fato fundamental para o exercício de uma prática docente em cultura de avaliação. Defendeu-se nesse estudo a tese de que, se há uma deficiência notória na formação docente em avaliação educacional – para que uma prática docente em avaliação do ensino-aprendizagem seja executada sob a égide da cultura de avaliação e de uma educação crítico-reflexiva – há uma necessidade premente de formação científica obrigatória em avaliação educacional, durante a formação inicial nos cursos de pedagogia e licenciaturas das Instituições de Ensino Superior (IES). Espera-se que o impacto no ensino superior seja fomento à geração de uma classe do magistério de professores-cientistas que produzem o saber, não apenas de professores-docentes, que reproduzem e transmitem um saber produzido em outro lugar em relação à avaliação educacional. Que estes professores-pesquisadores possam fazer da sala de aula um espaço de pesquisa onde promovam transformações sociais, a partir de seus alunos, despertando nestes a sua própria identidade e busca de autonomia como cidadão, como sujeito que foi educado crítica e reflexivamente para um pensar e um agir dentro de uma visão libertária.

Palavras-chave: Avaliação Educacional. Formação Docente. Método fenomenológico-hermenêutico. Pesquisa Qualiquantitativa.

ABSTRACT

Before the context of complexity, presented at the XXI century, and was called the Knowledge Society, Education, greatly, is impacted the most structural concepts of their training. The educational evaluation suffers the effects of a scenario that requires strong knowledge and applicability for the development of effective educational practices. This research aimed to diagnose how the relationship between scientific and spontaneous knowledge is presented as an important factor for internalizing the concept of educational evaluation by the teacher and for a reconstruction proposal in teacher training in evaluation culture. Specifically, purposed: i) investigate whether the reproduction of evaluation as test culture is a recurring practice in teacher evaluation practice, when there is no scientific knowledge to promote the teacher a process of internalization of the concept of evaluation of teaching and learning based on a culture evaluation; ii) establish whether scientific knowledge is of fundamental importance for the teacher in the process of formation of the concept of assessment of teaching and learning in search of a practical evaluation culture and critical-reflexive education; iii) seek theoretical support that could support the implementation of a mandatory training in educational evaluation during training in pedagogy and other degrees in HEIs, as a fundamental fact for the exercise of a teaching practice in evaluation culture. The backbone of the study was the formation of theory concepts of Vygotsky, complemented by expertise in the area of teacher training and educational evaluation. The research approach was qualitative-quantitative, applied nature, using the qualitative aspects of hermeneutic phenomenology of Heidegger and Gadamer; and the quantitative factor analysis and the chi-square test. Data from the quantitative sample was collected with 500 teachers working in public schools in the city of Fortaleza, Ceará, through Likert scales, then with intentionally small number of participants of the expanded sample, be the application of semi-structured interviews for membership spontaneous. the SPSS 20.0 and Atlas t.i7 for analysis of qualiquantitativos data were used. The applied research answered the study questions and diagnosed that the relationship between scientific and spontaneous knowledge is presented as an important factor in the internalization of the concept of assessment by the teacher and for a reconstruction proposal in teacher training in evaluation culture because, it was on the realization of this intrinsic relationship that teachers have proved in their formative and conceptual weaknesses in the evaluation field. It has been found that the reproduction of evaluation as test culture is a recurring practice in teacher evaluation practice, when there is no scientific knowledge to promote the teacher a process of internalization of the concept of

evaluation of teaching and learning based on an evaluation culture. It was also found that scientific knowledge is of fundamental importance for the teacher in the process of formation of the concept of assessment of teaching and learning in search of a practical evaluation culture and critical-reflexive education. Finally, presented are many theoretical support - in the form of search results - that support the implementation of a mandatory training in educational evaluation during training in pedagogy and other degrees in HEIs, as a fundamental fact for the exercise of teaching practice in evaluation culture. It can be assumed that even in other courses of IES, particularly those who require the evaluation of teaching and learning as a fundamental fact for the exercise of a teaching practice in evaluation culture. It has been argued in this study the thesis that if there are serious deficiencies in teacher training in educational evaluation - for a teaching practice in evaluation of teaching and learning to run under the aegis of the evaluation culture and a critical-reflexive education - there is a pressing need for mandatory scientific training in educational evaluation during initial training in pedagogy courses and degrees of higher education institutions (HEIs). It is expected that the impact on higher education is promoting the generation of a class of teaching teachers-scientists produce knowledge, not only teachers-teachers who reproduce and pass a knowledge produced elsewhere in relation to educational evaluation. These professors-researchers can make the classroom a research space where promote social change, from her students, awakening these to their own identity and quest for autonomy as a citizen, as a person who was educated critical and reflexively for thinking and act within a libertarian view.

Keywords: Educational Evaluation. Phenomenological-hermeneutical Method. Qualitative-quantitative Research. Teacher Formation.

RESUMEN

Antes de que el contexto de la complejidad, presentado en el siglo XXI, y fue llamado la Sociedad del Conocimiento, Educación, en gran medida, se ve afectada la mayoría de los conceptos estructurales de su formación. La evaluación educativa sufre los efectos de un escenario que requiere de gran conocimiento y aplicabilidad para el desarrollo de prácticas educativas eficaces. Esta investigación tuvo como objetivo diagnosticar cómo se presenta la relación entre el conocimiento científico y espontáneo como un factor importante para internalizar el concepto de evaluación educativa por el profesor y para una propuesta de reconstrucción en la formación del profesorado en la cultura de evaluación. En concreto, se propuso: i) investigar si la reproducción de la evaluación como cultivo de prueba es una práctica recurrente en la práctica de evaluación de maestros, cuando no hay conocimiento científico para promover el maestro de un proceso de interiorización del concepto de evaluación de la enseñanza y el aprendizaje basado en una cultura evaluación; ii) establecer si el conocimiento científico es de fundamental importancia para el profesor en el proceso de formación del concepto de evaluación de la enseñanza y el aprendizaje en busca de una cultura de la evaluación práctica y la educación crítica-reflexiva; iii) buscar el apoyo teórico que podría apoyar la implementación de una formación obligatoria en materia de evaluación educativa durante el entrenamiento en la pedagogía y otros títulos en las IES, como un hecho fundamental para el ejercicio de una práctica docente en la cultura de evaluación. La cadena principal del estudio fue la formación de conceptos de la teoría de Vygotsky, complementados con experiencia en el área de formación del profesorado y evaluación educativa. El enfoque de investigación cualitativa-cuantitativa era, naturaleza aplicada, utilizando los aspectos cualitativos de la fenomenología hermenéutica de Heidegger y Gadamer; y el factor de análisis cuantitativo y la prueba de chi-cuadrado. Los datos de la muestra cuantitativa se recogió con 500 maestros que trabajan en escuelas públicas en la ciudad de Fortaleza, Ceará, a través de las escalas de Likert, luego con intencionadamente pequeño número de participantes de la muestra expandida, sea la aplicación de entrevistas semiestructuradas a la adhesión espontánea. Se utilizó el programa SPSS 20.0 y Atlas t.i7 para el análisis de los datos qualiquantitativos. La investigación aplicada responde a las preguntas de estudio y se le diagnosticó que la relación entre el conocimiento científico y espontánea se presenta como un factor importante en la internalización del concepto de evaluación por parte del profesor y de una propuesta de reconstrucción en la formación del profesorado en la cultura de evaluación, ya que, que estaba en la realización de esta relación intrínseca que los maestros han

demostrado en sus debilidades formativas y conceptuales en el campo de la evaluación. Se ha encontrado que la reproducción de la evaluación como cultivo de prueba es una práctica recurrente en la práctica de evaluación de maestros, cuando no hay conocimiento científico para promover el maestro de un proceso de interiorización del concepto de evaluación de la enseñanza y el aprendizaje basado en una cultura de evaluación. También se encontró que el conocimiento científico es de fundamental importancia para el profesor en el proceso de formación del concepto de evaluación de la enseñanza y el aprendizaje en busca de una cultura de la evaluación práctica y la educación crítica-reflexiva. Por último, se presenta son muchos soporte teórico - en forma de resultados de búsqueda - que apoyan la implementación de una formación obligatoria en materia de evaluación educativa durante el entrenamiento en pedagogía y otras titulaciones de las IES, como un hecho fundamental para el ejercicio de la práctica docente en la cultura de la evaluación. Se puede suponer que incluso en otros cursos del IES, particularmente aquellos que requieren la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje como un hecho fundamental para el ejercicio de una práctica docente en la cultura de evaluación. Se ha argumentado en este estudio la tesis de que si hay serias deficiencias en la formación del profesorado en la evaluación educativa - para una práctica docente en la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje para funcionar bajo los auspicios de la cultura de la evaluación y una educación crítica-reflexiva - hay una necesidad apremiante de una formación científica obligatoria en la evaluación educativa en la formación inicial de los cursos de pedagogía y grados de las instituciones de educación superior (IES). Se espera que el impacto en la educación superior está promoviendo la generación de una clase de enseñanza de los profesores-científicos producir conocimiento, no sólo de los profesores-profesores que se reproducen y pasan a un conocimiento que se produce en otro lugar en relación con la evaluación educativa. Estos profesores-investigadores pueden hacer del aula un espacio de investigación donde promover el cambio social, a partir de sus alumnos, despertando éstos a su propia identidad y la búsqueda de la autonomía como ciudadano, como persona que fue educado crítica y reflexiva para el pensamiento y actuar dentro de un punto de vista libertario.

Palabras clave: Evaluación de la Educación. Formación de Maestros. Investigación Cualitativa. Método Fenomenológico-hermenéutico.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDE	Bônus de Desempenho Educacional
CNE	Conselho Nacional de Educação
DAEB	Diretoria de Avaliação da Educação Básica
DeSeCO	Definition and Selection of Competencies
DOU	Diário Oficial da União
EUA	Estados Unidos da América
FMI	Fundo Monetário Internacional
GIP	Grupo Ibero-americano do Pisa
IDD	Índice de Diferença de Desempenho dos Estudantes
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEPE	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEM	Modelagem de equações estruturais
SINAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SME	Secretaria Municipal de Educação
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Evolução conceitual segundo os períodos históricos.....	82
Figura 2 -	Evolução conceitual da teoria da avaliação no mundo.....	82
Figura 3 -	Quadro das gerações de avaliação educacional.....	96
Figura 4 -	Síntese das cinco gerações: objetivos e papéis.....	97
Figura 5 -	Círculo hermenêutico de Gadamer em adaptação espiralada.....	127
Figura 6 -	Fatores intervenientes para diagnóstico sobre o nível de conhecimento científico em avaliação do ensino-aprendizagem dos docentes pesquisados.....	151
Figura 7 -	Diagnóstico de conhecimento espontâneo no município de Fortaleza.....	172
Figura 8 -	Conhecimento científico em avaliação e qualidade educacional.....	173
Figura 9 -	Horizonte negativo da experiência avaliativa na educação básica – aspectos de uma cultura de exame.....	180
Figura 10 -	Horizonte positivo da experiência avaliativa na educação básica – busca por uma cultura de avaliação.....	181
Figura 11 -	Horizontes das experiências avaliativas na formação inicial: entre mudanças positivas e continuidades de uma cultura de exame.....	183
Figura 12 -	Horizontes das experiências avaliativas na formação continuada: mudanças em busca de uma cultura de avaliação.....	185
Figura 13 -	Fusão de horizontes das experiências avaliativas: cultura de exame versus cultura de avaliação.....	186
Figura 14 -	Horizontes de obtenção de conhecimento científico na formação inicial: deficiências em uma cultura de avaliação.....	191
Figura 15 -	Horizontes de obtenção de conhecimento científico na formação continuada: deficiências em uma cultura de avaliação.....	193
Figura 16 -	Horizontes da autoavaliação do conhecimento em avaliação educacional.....	196
Figura 17 -	Pesos no cenário avaliativo da atualidade.....	199
Figura 18 -	Horizontes de origem do conhecimento em avaliação educacional adquirido.....	200
Figura 19 -	Tessitura do conhecimento em avaliação educacional.....	201

Figura 20 -	Fusão de horizontes em execução avaliativa na sala de aula hoje: necessidade de conhecimentos e mudanças.....	204
Figura 21 -	Atores principais do cenário avaliativo em larga escala.....	205
Figura 22 -	Fusão de horizontes do conhecimento do professor sobre a avaliação educacional.....	210
Figura 23 -	Horizonte do papel da universidade na formação docente em avaliação educacional.....	213
Figura 24 -	Prática docente em avaliação – um olhar e uma busca por cultura de avaliação.....	214
Figura 25 -	Posturas do cenário e sentimentos envolvidos.....	217
Figura 26 -	Categorias quantitativas e qualitativas.....	230
Figura 27 -	Entrelace quali quantitativo.....	231
Figura 28 -	Confirmações das questões norteadoras e o diagnóstico realizado.....	232

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Gráfico de eixos da análise fatorial.....	145
Gráfico 2 -	Olhar docente sobre o atual cenário da avaliação educacional	216

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Áreas de avaliação do PISA por ano de aplicação.....	40
Quadro 2 -	Exames <i>versus</i> Avaliação.....	77
Quadro 3 -	Três gerações da avaliação em larga escala no Brasil.....	99

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Percentual de funções docentes com curso superior por etapa / modalidade de ensino - série histórica (2010-2014).....	131
Tabela 2 -	Nº de docentes por nível de formação e dependência administrativa – município de Fortaleza / CE – 2014.....	132
Tabela 3 -	Professores em exercício na rede municipal por nível de formação e etapa/modalidade de atuação - 2014.....	132
Tabela 4 -	Dados situacionais de Fortaleza – 2011 a 2014.....	132
Tabela 5 -	Nº de professores com pós-graduação em Fortaleza e no Brasil – 2010 a 2014.....	133
Tabela 6 -	Perfil docente da amostra ampliada com 500 sujeitos.....	139
Tabela 7 -	Casos Processados.....	141
Tabela 8 -	Estatísticas de Confiabilidade.....	141
Tabela 9 -	ANOVA.....	142
Tabela 10 -	Teste de Hotelling T-Quadrado.....	142
Tabela 11 -	Estatísticas da Escala.....	142
Tabela 12 -	Teste de KMO e Bartlett.....	143
Tabela 13 -	Comunalidade das escalas.....	143
Tabela 14 -	Índices da matriz de anti-imagem da correlação.....	143
Tabela 15 -	Variância total explicada.....	144
Tabela 16 -	Matriz de componentes rotacionados.....	146
Tabela 17 -	Variáveis exógenas da análise fatorial.....	146
Tabela 18 -	Teste qui-quadrado para e1 / cursou disc avaliação.....	153
Tabela 19 -	E1 / Cursar disciplina de avaliação.....	155
Tabela 20 -	Teste qui-quadrado para e2 / cursou disc avaliação.....	155
Tabela 21 -	E2 / Cursar disciplina de avaliação.....	157
Tabela 22 -	Teste qui-quadrado para e3 / cursou disc avaliação.....	157
Tabela 23 -	E3 / Cursar disciplina de avaliação.....	159
Tabela 24 -	Teste qui-quadrado para e4 / cursou disc avaliação.....	160
Tabela 25 -	E4 / Cursar disciplina de avaliação.....	161
Tabela 26 -	Teste qui-quadrado para e5 / cursou disc avaliação.....	161
Tabela 27 -	E5 / Cursar disciplina de avaliação.....	163

Tabela 28 -	Teste qui-quadrado para e7 / cursou disc avaliação.....	163
Tabela 29 -	E7 / Cursar disciplina de avaliação.....	165
Tabela 30 -	Teste qui-quadrado para e13 / cursou disc avaliação.....	165
Tabela 31 -	E13 / Cursar disciplina de avaliação.....	167
Tabela 32 -	Teste qui-quadrado para e14 / cursou disc avaliação.....	167
Tabela 33 -	E14 / Cursar disciplina de avaliação.....	169
Tabela 34 -	Categorias do diagnóstico quantitativo.....	170

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	28
2 PROBLEMÁTICA E JUSTIFICATIVA DO ESTUDO.....	35
2.1 O estado da arte e da questão: de um cenário avaliativo atual às discussões sobre a prática docente e a formação em avaliação educacional.....	38
3 OBJETIVOS DA PESQUISA.....	54
3.1 Objetivo Geral.....	54
3.2 Objetivos Específicos.....	54
4 QUESTÕES NORTEADORAS DA PESQUISA.....	55
4.1 Tese do estudo.....	55
5 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	56
5.1 Cultura de Avaliação: avaliação do ensino-aprendizagem via formação e prática avaliativa significativa.....	57
<i>5.1.1 Educação, sociedade do conhecimento e avaliação educacional: cenários no século XXI.....</i>	<i>57</i>
<i>5.1.2 A Formação docente em Avaliação: pontos e contrapontos.....</i>	<i>65</i>
<i>5.1.2.1 A Avaliação da aprendizagem no Ensino Superior brasileiro: campo a ser consolidado.....</i>	<i>65</i>
<i>5.1.2.2 Avaliação formativa: um campo desafiador e exigente de formação.....</i>	<i>74</i>
<i>5.1.3 Cultura de Avaliação: um conhecimento a ser desenvolvido na formação docente..</i>	<i>78</i>
5.2 As gerações da avaliação educacional e o atual cenário avaliativo: impactos na formação docente.....	89
<i>5.2.1 As gerações de avaliação da educação básica no Brasil.....</i>	<i>98</i>
<i>5.2.2 Produção do fracasso escolar em meio ao cenário avaliativo.....</i>	<i>103</i>
5.3 Formação de conceitos em avaliação do ensino-aprendizagem: caminhos delineados pela teoria Vygotskyana.....	107
<i>5.3.1 Formação conceitual em Vygotsky.....</i>	<i>108</i>
<i>5.3.2 Conhecimento científico e espontâneo em avaliação do ensino-aprendizagem.....</i>	<i>112</i>

6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	115
6.1 Entre dois paradigmas: quantitativo e qualitativo.....	115
<i>6.1.1 A vertente quantitativa da pesquisa: teoria e procedimentos escolhidos.....</i>	<i>117</i>
<i>6.1.2 O enfoque qualitativo da pesquisa: os elementos investigativos da fenomenologia-hermenêutica de Heidegger e Gadamer</i>	<i>120</i>
6.2 Natureza da Pesquisa.....	129
6.3 Universo / População e Amostra.....	129
<i>6.3.1 Calculando o tamanho da amostra.....</i>	<i>129</i>
6.4 Instrumentos de coleta de dados.....	133
6.5 Análise dos dados quantitativos.....	134
<i>6.5.1 Análise dos dados.....</i>	<i>134</i>
<i>6.5.2 Permite a análise de múltiplas de variáveis dependentes e inter-relacionadas.....</i>	<i>134</i>
<i>6.5.3 Emprego de variáveis não medidas de forma direta.....</i>	<i>134</i>
<i>6.5.4 Mecanismo de ajuste das estimações estatísticas.....</i>	<i>135</i>
6.6 Análise dos dados qualitativos.....	135
<i>6.6.1 Número de sujeitos para as análises qualitativas.....</i>	<i>135</i>
7 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA.....	136
7.1 Retomando os objetivos e questões norteadoras do estudo.....	136
7.2 Pelo olhar quantitativo.....	137
<i>7.2.1 Perfil dos respondentes da pesquisa.....</i>	<i>138</i>
<i>7.2.2 Análise Fatorial na pesquisa aplicada.....</i>	<i>139</i>
<i>7.2.2.1 Confiabilidade do instrumento de coleta e das escalas da pesquisa aplicada.....</i>	<i>140</i>
<i>7.2.2.2 Análise fatorial com a amostra ampliada.....</i>	<i>144</i>
<i>7.2.3 Fatores intervenientes para diagnóstico sobre o nível de conhecimento científico em avaliação do ensino-aprendizagem dos docentes pesquisados.....</i>	<i>151</i>
<i>7.2.3.1 Teste Qui-quadrado: variáveis e diferenças significativas entre grupos A e B.....</i>	<i>153</i>
<i>7.2.3.1.1 Teste do Qui-quadrado (χ^2) e tabelas de contingências das variáveis do estudo</i>	<i>153</i>
<i>7.2.3.1.2 Qui-quadrado e as questões norteadoras do estudo: considerações finais.....</i>	<i>169</i>
<i>7.2.4 Diagnóstico pelo olhar quantitativo: categorias e confirmações ao estudo.....</i>	<i>170</i>
7.3 Pelo olhar qualitativo.....	174
<i>7.3.1 Experiências avaliativas: um conhecimento espontâneo construído.....</i>	<i>177</i>
<i>7.3.1.1 Experiências avaliativas na Educação Básica.....</i>	<i>178</i>

7.3.1.2 <i>Experiências avaliativas na Formação Inicial</i>	181
7.3.1.3 <i>Experiências avaliativas na Formação Continuada</i>	184
7.3.1.4 <i>Tessitura das experiências avaliativas</i>	186
7.3.2 <i>Conhecimento científico: da construção conceitual à construção de si mesmo</i>	188
7.3.2.1 <i>Conhecimento científico obtido na formação inicial</i>	188
7.3.2.2 <i>Conhecimento científico obtido na formação continuada</i>	192
7.3.2.3 <i>Autoavaliação do conhecimento em avaliação educacional</i>	194
7.3.2.4 <i>Origem do conhecimento em avaliação educacional adquirido</i>	197
7.3.2.5 <i>Tessituras da construção conceitual à construção de si mesmo</i>	200
7.3.3 <i>Prática docente: o olhar e o tecer caminhos rumo à Cultura de Avaliação</i>	201
7.3.3.1 <i>Análise da sua execução em sala de aula hoje, em termos de Avaliação Educacional</i>	202
7.3.3.2 <i>Necessidade de conhecimento do professor sobre a avaliação educacional</i>	208
7.3.3.3 <i>Papel da universidade no oferecimento de disciplinas obrigatórias em avaliação educacional</i>	207
7.3.3.4 <i>Tessituras acerca da prática docente: o olhar e o tecer caminhos rumo à cultura de avaliação</i>	214
7.4 <i>Contextura qualiquantitativa</i>	215
7.4.1 <i>Entrelace qualiquantitativo e as questões norteadoras do estudo</i>	230
7.4.1.1 <i>Sobre as categorias do estudo</i>	230
7.4.1.2 <i>Confirmando as questões norteadoras do estudo</i>	232
8 CONCLUSÕES DO ESTUDO	234
8.1 <i>A tessitura da problemática e a resposta à questão principal do estudo</i>	234
8.2 <i>Tessitura qualiquantitativa: um estudo de formação em avaliação educacional para uma busca de cultura de avaliação via educação crítico-reflexiva</i>	235
8.3 <i>Colaboração para o contexto social</i>	236
REFERÊNCIAS	240
APÊNDICE I – Escalas de Lickert e roteiro para entrevistas	247
APÊNDICE II – Transcrições para análise qualitativa	250
APÊNDICE III – Respostas ao cenário avaliativo	269

1 INTRODUÇÃO

“A sociedade atual caracteriza-se por estar sendo constantemente pensada. Nós, como sujeitos ativos em nossas interações sociais, agimos e pensamos, questionando-nos; não damos por certo e absoluta a realidade que nos rodeia, e sim sabemos da existência de outros contextos e outras práticas que põem “entre aspas” nossa normalidade. Constantemente, devemos filtrar a informação e envolvermo-nos na sociedade para sobreviver devido à pluralidade de formas de vida e maneiras de fazer. Devemos decidir constantemente entre opções possíveis [...]”

(Francisco Imbernón (org))

Os pensamentos de Imbernón (2000) e de diversos autores, entre eles Sacristán, Giroux, e McLaren, em toda essa obra intitulada, *A Educação do século XXI: os desafios do futuro imediato*, continuam atualíssimos apesar de terem dezesseis anos se passado após seu lançamento. Os autores realizaram ferrenhas críticas sobre a subjugação da educação à economia, enfatizando que esta primeira tem se contaminado em sua essência. Realizaram um chamado à mudança dessa visão, para que a educação retomasse sua essência educacional com viés de profunda transformação de realidades sociais. Assim, questionam:

Que nova educação será essa? O que devemos manter e o que devemos abandonar na educação atual? Que papel assumirá a sociedade na aprendizagem de crianças e adolescentes? Como se estruturam as instituições educativas? Que tipo de conhecimentos deverão ser trabalhados nas instituições educativas? (IMBERNÓN et.al., 2000, contracapa)

A partir desses questionamentos, que continuam os mesmos se formos analisar os contextos educacionais e bibliografias lançadas desde então, chegamos à conclusão de que pouco ou quase nada mudou, pois o cenário de complexidade em que os países hoje estão inseridos, desde o advento do processo de globalização, apresenta transformações econômicas, políticas, culturais e geográficas que exigem políticas educacionais mais interdisciplinares para suprir uma demanda crescente de desenvolvimento das nações. Ainda neste contexto, a exigência que se segue nesse conjunto, a partir da conjuntura econômica regida pelo neoliberalismo, impacta diretamente a educação, pois trouxe mudanças nos processos de produção associadas a avanços científicos e tecnológicos (IMBERNÓN et.al., 2000; LIBÂNEO et. al., 2009).

Imbernón et.al (2000) e Libâneo et. al. (2009) esclarecem que o cenário acima é postulado pela perspectiva de que o desenvolvimento econômico é fomentado pelo

desenvolvimento técnico-científico, na visão europeia pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e, mundial, pelo Banco Mundial e pelo Fundo Monetário Internacional (FMI). Isto posto, relatam que estas instituições desconsideram em parte as implicações sociais e humanas, além de suas consequências geradoras de exclusão e desigualdades sociais, até na dimensão física do planeta. Evidentemente, pois, que ciência e técnica associadas para esse contexto, causam mudanças drásticas nas condições de vida e de trabalho, exigindo cada vez mais formação humana para minimizar esses efeitos.

Porquanto, a corrida dos países industrializados para produzir conhecimentos e informações tornou-se prioridade na atualidade e, com esta, a reforma dos sistemas educativos, abrangendo o currículo nacional, a profissionalização de professores, a gestão educacional e a avaliação institucional ganhou força e voz, uma vez que “[...] a política educacional orienta-se pela política curricular, que necessita de professores para ser viabilizada, em uma estrutura organizacional adequadamente regulada e gerida, com o suporte da avaliação institucional.” (LIBÂNEO et. al., 2009, p. 35)

Existe, portanto, essa tendência internacional e nacional no âmbito das instituições capitalistas por reformas educativas com termos bem definidos, tão bem relatadas por importantes autores desde o início dos anos 2000 e tão em voga até hoje. Libâneo et.al. (2009, p. 35) esclarece que “[...] essas reformas expressam uma tendência nos seguintes termos: novos tempos requerem nova qualidade educativa, implicando mudança nos currículos, na gestão educacional, na avaliação dos sistemas e na profissionalização dos professores”.

Ademais, o autor apresenta como estratégias utilizadas: “[...] descentralização, autonomia das escolas, reorganização curricular, novas formas de gestão e direção das escolas, novas tarefas e responsabilidades do professorado.” (Ibidem, p.35).

Desde 1990, o Brasil tem passado por essas transformações nas políticas educacionais. Sendo pressionado nesta mesma época pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) que estipulou prioridades para a educação nos países do Terceiro Mundo, muito embora tendo sido apenas em 1993 que o Plano Decenal de Educação para Todos foi resumido. Embora este último plano não tenha tido destaque à época, logo em seguida nasceu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9.394/96), o Plano Nacional de Educação (PNE), as diretrizes curriculares, normas e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), todos implementados dentro desses quase 30 anos de mudanças no cenário educacional. (LIBÂNEO et.al., 2009)

Diante do exposto, infere-se que as transformações educacionais são recentes e constantes, pois no texto de Libâneo et.al. (2009, p. 36), ele enfatiza que existem “[...] países buscando formular outros quadros conceituais, que agregam a preocupação com políticas sociais às políticas de ajuste e de estabilização das instituições financeiras internacionais”. Essa intensa procura por novos conceitos e políticas acaba gerando alguns problemas de adequação, no sentido de que quando os países estão se organizando para uma prática dos conceitos criados, nasce um novo e assim sucessivamente, sendo que na realidade educacional não conseguem uma implementação efetiva que gere resultados duradouros e impactantes no cenário socioeconômico das nações. (MÉNDEZ, 2011).

Nesse passo, Méndez (2011) esclarece que essas exigências de reformas estabelecidas pelo cenário atual acabaram gerando um conceito de competências sujeito a múltiplas interpretações. Porquanto, mesmo que advindo das políticas formuladas pela União Europeia, pela Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD ou OCDE), e estipulado pelo projeto internacional Definition and Selection of Competencies (DeSeCo)¹, não houve em suas origens ideias intencionais educativas, pois não existe um discurso curricular, nem debates e críticas que pudessem fomentar uma elaboração de uma proposta educacional sólida.

O que se apresenta no cenário da Educação, atualmente, é um enfoque no ensino por competências que reflete na avaliação educacional uma responsabilidade ímpar, na medida em que é “[...] chamada a desempenhar um papel relevante que deve agir como catalisador de tanta promessa, de tanta palavra.” (MÉNDEZ, 2011, p. 234)

Sobre a avaliação nesse novo cenário, Méndez (2011, p.234), suscita um ponto interessante:

[...] Falta acreditar em seu poder formativo e se comprometer com o que ela representa. No contexto no qual aparece, não obstante corre o risco de perder seu poder de transformação como recurso de aprendizagem para se tornar em simples instrumento de *medição*, função que se presta mais facilmente para a *prestação de contas* e para estabelecer comparações, que é o que importa.

Para tanto, o autor infere que a partir da ideia de competência, representada por “[...] *saber e saber fazer*, teoria e prática, conhecimento e ação, reflexão e ação... Isso representa uma mudança no enfoque do conhecimento: de *o que* saber ao *como* saber.” (MÉNDEZ, 2011, p. 234). Nesse sentido, demonstra ainda que essa visão, na prática, gera um

¹ Site com explicações completas acerca do projeto DeSeCo, criado em meados de 1997, pela Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD ou OCDE, como conhecemos aqui no Brasil): Disponível em: <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>. Acesso em: 22 jan 2016

deslocamento de “peso no currículo dos princípios, do marco conceitual aos métodos.” (Ibid, p.234).

Por outro lado, este autor enfatiza nessa obra que os métodos são importantes, mas tão somente variáveis dependentes dos princípios e do marco conceitual, portanto, estes últimos considerados geradores de um currículo como uma unidade de sentido e significado forte. Explicando aonde quer chegar com essa abordagem, esclarece que:

Os elementos que intervêm na implementação do currículo adquirem sentido e significado compreensíveis à luz do marco epistemológico. Se este falta ou não está identificado com clareza é muito difícil encontrar coerência de planejamento e a coesão entre as partes na prática. É difícil compreender que os alunos devem ser responsáveis por sua aprendizagem ou que devem participar em sua avaliação e que aprendem não apenas conteúdos (o *que* aprender) como também aprendem, além disso, a fazer algo com eles (*como* utilizá-los) se não conhecemos previamente aquele marco no qual a proposta se torna compreensível e adquire sentido. [...] Não se pode reduzir o *que* conhecer a *como* conhecer, o conteúdo aos métodos e os princípios aos resultados. O processo educacional é mais complexo e mais abrangente (MÉNDEZ, 2011, p. 235).

Isso implica dizer que, na prática, o processo educacional fica prejudicado com o discurso das competências que reforça apenas a importância dos métodos em detrimento aos outros elementos constitutivos, inclusive nestes a avaliação educacional. (MÉNDEZ, 2011).

Na perspectiva desenvolvida nesse estudo, Méndez (2011) conduz seu pensamento à questão do entendimento sobre ensino, aprendizagem e avaliação, para que esta última não se reduza a mero exercício de controle e de qualificação (classificação, seleção e exclusão) de pessoas. No entanto, destaca que:

Nessa linha de ação, poderemos concluir que para realizar uma determinada tarefa o sujeito tem de ser competente, mas não podemos assegurar que para tarefas diferentes, em circunstâncias distintas e desconhecidas, em contextos instáveis e imprevisíveis, a resposta que o sujeito possa dar seja acertada, a indicada ou a desejada. Faltarão para ele os padrões, o controle, sempre externos, alheios à tomada de decisões que ele mesmo possa empreender. O que entra em questão é a previsível “transferibilidade” dos conhecimentos e, sobretudo, a capacidade do sujeito de criar respostas novas diante de casos ou situações desconhecidas, característica substantiva da competência (MÉNDEZ, 2011, p. 235).

Todo o apanhado apresentado pelo autor supracitado gera reflexão sobre o caminho de formação em avaliação nos cursos de graduação, principalmente em Pedagogia e nas Licenciaturas, dentro das Instituições de Ensino Superior (IES) de nosso país. Fato contundente que causa estranheza é o de que muitas universidades e faculdades brasileiras ainda não tenham instituído as disciplinas de avaliação educacional como obrigatórias em seus currículos. Vê-se que quando não suprimidas, muitas as apresentam como disciplinas optativas.

Nessa ânsia por fazer diferença num cenário de globalização, exige-se “ferozmente” dos profissionais de educação um conhecimento complexo, no entanto acabam por não dar condição, em sua formação inicial, de desenvolver conhecimentos partindo de visões do mais simples ao mais complexo pensamento conceitual, mais especificamente na área de avaliação educacional. Ou seja, de forma mais direta, exige-se uma atuação profissional em sala de aula – principalmente, em avaliação educacional – que não é desenvolvida de forma eficiente durante a formação inicial desses educadores.

Méndez (2011, p.236) critica as imposições educacionais que vêm por decreto, em nome dos interesses e de benefícios dos países da União Europeia, apontando que esta “hipertrofia prescritiva” (expressão utilizada por Perrenoud (2000)), “[...] contribui para o preconceito em relação ao exercício da profissão de docente ao torná-los dependentes na aplicação de decisões e programações nas quais não tiveram arte nem parte”. Por isso é que

Com esse objetivo os professores deixam de lado seu próprio conhecimento acumulado e experiente, suas crenças e concepções, seus princípios e suas histórias particulares, sua preparação e seu pensamento para agir e tomar as decisões pertinentes em função de suas competências e conhecimentos profissionais compartilhados pela comunidade docente (MÉNDEZ, 2011, p.236).

Partindo das questões maiores inerentes às políticas educacionais, aqui abordadas, no sentido de que há uma tendência de condicionamento e controle que perpassa os programas de formação de professores, os conteúdos curriculares escolares, a programação e a implementação de avaliação dos programas de formação e de programas escolares, da avaliação institucional de sistemas educacionais às avaliações do rendimento dos alunos, vê-se um contexto que causa uma perda no “[...] exercício das próprias competências profissionais dos professores” (MÉNDEZ, 2011, p. 237).

Em vista desta realidade, pode-se questionar de que forma estão as Instituições de Ensino Superior preparando os futuros professores, profissionais do ensino. Em que formato está se dando esta elaboração conceitual para exercer um caminho como avaliadores do ensino-aprendizagem, da instituição e de si mesmos, se não são proporcionadas disciplinas que possam dar uma visão conceitual, técnica e crítica sobre a própria avaliação educacional, a começar de seu próprio processo histórico?

Nesse sentido, poder-se-ia inferir o quanto de pressupostos teóricos e práticos têm sido fornecidos durante a graduação para uma formação rica em avaliação, independente dos cursos e áreas, sendo fato manifesto e mais urgente na pedagogia e nas licenciaturas por questões óbvias.

Ademais, poder-se-á com esta pesquisa refletir sobre os caminhos que se tem tomado na preparação, durante e após a formação inicial desses profissionais, no tocante ao seu papel formador dentro de um contexto de avaliações em larga escala que permeiam os cenários nacionais e internacionais da atualidade.

E, por fim, que reflexões sobre o marco conceitual de avaliação estar-se-á deixando para esses profissionais, para que possam lidar com situações distintas e imprevisíveis durante o exercício da docência, quando se proporciona a todos um conhecimento solidificado do que seja a teoria e a prática da avaliação numa abordagem mais profunda e contextualizada.

Ante os fatos supracitados, compreende-se que essa pesquisa também se enquadre na busca de conhecimentos científicos e tecnológicos, por esse entendimento acerca da avaliação do ensino-aprendizagem, inseridos nas questões de qualidade educativa, nos currículos, na gestão educacional, na avaliação dos sistemas e na profissionalização dos professores, o foco maior deste estudo. Não desmerecendo outros temas educacionais como importantes, porém como complementares dessa abordagem maior que será trabalhada nesta temática aqui apresentada.

O presente projeto foi submetido à Comissão de Ética, para que fosse efetuada uma investigação de natureza quali-quantitativa, utilizando-se da metodologia da hermenêutica centrada em Gadamer e Heidegger nos aspectos qualitativos, com utilização do software Atlas.ti7 para organização dos dados, sendo que na proposta quantitativa, utilizaram-se os modelos de análise fatorial e os testes comparativos com Quiquadrado, empregando o software SPSS, versão 20, para análise dos resultados.

O referencial teórico da pesquisa foi construído sobre três pontos principais: i) a formação de conceito em Vygotsky; ii) a cultura de avaliação; iii) as gerações da avaliação educacional e o atual cenário avaliativo. Apresentam-se no primeiro ponto os estudos de Vygotsky como espinha dorsal do estudo, seguido no segundo ponto a respeito da formação docente e, a partir deste, fazendo relações com a cultura de avaliação. A tese apresenta autores como Hadji, Imbernón, Leite, Libâneo, Luckesi, Mendez, Nóvoa, Pacheco, Pascual, Passone, Perrenoud, Roldão, Trompieri Filho, Vasconcelos, Vianna, entre outros que compõem o cenário nacional e internacional em educação.

Diante do exposto, este compêndio apresenta-se dividido em oito capítulos, onde do primeiro ao quarto, de forma sucinta, o leitor situa-se no contexto introdutório da presente pesquisa, tendo contato com as questões norteadoras, objetivos, problemática e entendendo o problema principal respondido pelo estudo.

No quinto capítulo, apresenta-se a fundamentação teórica de toda a pesquisa, inicialmente, com uma contextualização da educação diante da atualidade, no tocante às reivindicações da sociedade por conhecimento, além de suas intrínsecas relações com o campo da avaliação educacional, principalmente, acerca das exigências nas avaliações externas a que são submetidas as escolas no ensino público e privado no país e ainda neste capítulo, a cultura de avaliação é apresentada como conceito a ser desenvolvido durante a formação inicial de professores, visando uma prática avaliativa mais consciente e com mais qualidade; por fim, apresenta-se um resumo das cinco gerações da avaliação educacional e um contexto do atual cenário avaliativo do Brasil; seguindo com o estudo da formação de conceitos de Vygotsky e sua transposição ao campo avaliativo, para explicar a formação de conhecimento científico e espontâneo em avaliação do ensino-aprendizagem.

No sexto capítulo, o percurso metodológico idealizado para a pesquisa é apresentado em duas partes, contemplando as análises quantitativa e qualitativa, além de demonstrar a composição entre as duas para o resultado da pesquisa. Ademais, nesse sexto capítulo, destaca-se teoricamente o caminho pelo método fenomenológico-hermenêutico trilhado nesta pesquisa, a partir das contribuições de Gadamer e Heidegger.

No sétimo capítulo, apresentam-se os resultados da pesquisa diante das duas perspectivas de análise, quantitativa e qualitativa, e por fim, no último capítulo apresentam-se as conclusões da pesquisa, a partir dos pressupostos analíticos empregados e a ideia da tese elaborada.

Desta maneira, procura-se expor da melhor forma uma leitura compreensível e agradável ao estudo, almejando também que o leitor possa realizar suas próprias inferências, acerca dos conhecimentos aqui trazidos, no intuito de (re)construções e (re)aplicações em suas vivências no campo da avaliação educacional e na educação do século XXI.

2 PROBLEMÁTICA E JUSTIFICATIVA DO ESTUDO

“Pensar certo – e saber que ensinar não é transferir conhecimento é fundamentalmente pensar certo – é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos. É difícil, não porque pensar certo seja forma própria de pensar de santos e de anjos e a que nós arrogantemente aspirássemos. É difícil, entre outras coisas, pela vigilância constante que temos de exercer sobre nós próprios para evitar os simplismos, as facilidades, as incoerências grosseiras.”

(Paulo Freire)

As motivações intrínsecas pela temática advêm dos questionamentos, reflexões e constatações da própria experiência da pesquisadora durante o exercício da docência em uma universidade pública brasileira e, mais tarde, como professora de ensino fundamental em escola pública. A mesma sentiu-se desafiada a conhecer, compreender e a realizar uma prática avaliativa eficiente e eficaz, sem ter tido subsídios teóricos sobre avaliação educacional em sua formação inicial. Sendo o que se apresentava a seu favor como orientação na época, era o que se recebia da universidade como documento oficial onde haviam os critérios estabelecidos sobre a avaliação da aprendizagem e suas formas permitidas, para aprovação ou não dos alunos em cada semestre letivo.

O fato de não ter cursado nenhuma disciplina de avaliação do ensino-aprendizagem em sua formação inicial, a não ser, superficialmente, durante uma disciplina de didática no Ensino Superior, na ocasião de uma especialização, gerou imensa insegurança no início, mormente sentimento de impotência e indignação pelo descaso das universidades em não fornecer aos graduandos os conhecimentos mínimos, no tocante à avaliação educacional, que poderiam ser subsídios para um futuro exercício docente. Aliado a esses sentimentos, sentiu-se meio iludida quanto aos objetivos e finalidades da Educação, do papel da universidade na vida de seus discentes, quando ouvia repetidas vezes críticas ao campo da avaliação educacional.

A realidade é que a motivação de pesquisadora e de docente a fez procurar uma pós-graduação *stricto sensu* em avaliação educacional para compor esta lacuna perdida. Iniciados os estudos na área, viu-se diante de uma problemática positiva, divisora de águas: a docente avaliadora antes do conhecimento teórico sobre a avaliação e esta pós-conhecimento.

A melhoria em sua didática, em sua avaliação da aprendizagem no Ensino Superior não mais limitada, mas processual e significativa, agora tomavam um novo sentido, uma nova perspectiva de formação daquele que estava ali aprendendo a reconstruir, conjuntamente, seus conhecimentos iniciais, para um futuro caminhar profissional. Esse sentimento a fez refletir sobre o fato de não existirem disciplinas obrigatórias, na formação inicial, em avaliação educacional, que dessem suporte necessário à docência significativa e à pesquisa científica na temática, de maneira multi e interdisciplinar.

As inquietações da pesquisadora fomentaram uma pesquisa, durante seu mestrado, focada no corpo discente da universidade, especificamente no curso de Pedagogia, para investigação dos aspectos biopsicossociais que afetavam o processo avaliativo dos alunos, identificando os perfis diurno e noturno, realizando uma relação entre eles. Ademais, trouxe questionamentos sobre a avaliação do ensino-aprendizagem do curso e sobre as atuações dos professores. Todo esse apanhado da pesquisadora teve um foco diverso do que hoje se apresenta em seu estudo de doutoramento, no entanto, em alguns pontos podem confluir no tocante ao resultado das investigações e a problemática apresentada nesta pesquisa, visto que a preocupação maior é o conhecimento, o capital humano transformador de sociedades. (CARVALHO, 2012)

A força motriz da problemática desse estudo tomou maior significância quando, certa vez foi indagada em relação ao seu estudo de doutoramento, por alguém da área de saúde: “E aí, você vai defender uma nova forma de avaliar? Vai inventar uma nova avaliação?” Naquelas perguntas, resumia-se toda a angústia dessa investigação. Pensou automaticamente a pesquisadora: “Por que a necessidade de criar novos caminhos, se ainda não preparamos uma base sólida? Por que querer alçar grandes vôos, quando ainda não conhecemos direito nossas asas? Se ainda não nos convencemos de nossas fragilidades mais básicas e não envidamos esforços para saná-las? Por que deixar para uma possível formação continuada um conhecimento que deve ser solidificado nas formações iniciais?” – O que estaria envolvido por detrás desses questionamentos?

Não. A pesquisadora não queria inventar uma nova avaliação. Ela queria chamar à atenção para um conhecimento necessário sobre avaliação educacional, que já existe e que é, de certa forma, menosprezado por um não entendimento, colocando-se de forma “irresponsável” num cenário onde, ao mesmo tempo em que é extremamente cobrado pelos gestores de governo e da própria escola, é também esquecido diante da formação inicial pela universidade, promotora de conhecimentos.

Recentemente, ao adentrar no ensino fundamental de uma escola pública municipal, como professora de segundo ano, a pesquisadora viu-se totalmente envolvida na problemática que mais permeia seu estudo: de um lado a extrema cobrança em torno de resultados, a partir de avaliações em larga escala visando premiações e, do outro, a falta de preparo decente fornecida ao professor para lidar com os conhecimentos em avaliação educacional e sua aplicação na prática pedagógica como (re)planejamento de ações educativas.

Ouvir de companheiros de trabalho, nas diversas escolas públicas e séries de ensino, praticamente as mesmas angústias, no decorrer da pesquisa aplicada e, principalmente, durante as formações continuadas, deu dimensão exata de que estava indo no caminho correto. Não eram apenas queixas isoladas, pois faziam sentido diante do conhecimento formal e da experiência educacional da pesquisadora, então questionar o porquê das graduações/licenciaturas não desenvolverem e trabalharem a formação em avaliação educacional de forma mais aprofundada, parece ser um bom começo para esse estudo.

Diante desse cenário em que estava envolvida, tanto no ensino superior, quanto no ensino básico, as indagações da pesquisadora foram mais fomentadas. Seguindo os questionamentos envolvidos na problemática, avulta-se: De que forma os professores atuantes no ensino aprenderam sobre avaliação educacional? Que fatores pesaram mais na aprendizagem e internalização do conhecimento sobre avaliação do ensino-aprendizagem? O conhecimento em avaliação educacional tem sido transmitido de forma satisfatória ao longo das épocas? Que avanços e dificuldades encontram-se hoje nesse sentido? Seriam essas respostas o motivo da insegurança dos professores?

Estas questões para reflexão durante este estudo, partindo do conceito de construção do conhecimento em Vygotsky, servem para repensar a temática e de que forma os professores contemporâneos têm realizado esse processo, utilizando-se de fatores intervenientes principais que se apresentam no cenário atual da escola brasileira.

Como perspectiva social de colaboração do estudo, espera-se que se promovam subsídios à implementação de uma formação científica obrigatória em Avaliação Educacional, nas graduações das Instituições de Ensino Superior (IES), principalmente no tocante à avaliação do ensino-aprendizagem, incorporando essa ideia ao Projeto Político Pedagógico (PPP) e aos currículos que tratam dos cursos de pedagogia e de licenciaturas.

Nesse contexto, esse estudo tem como foco observar atentamente os cenários de formação docente em cultura de avaliação, de professores em atividades laborais nos níveis de ensino da Educação Básica no município de Fortaleza, estado do Ceará, Brasil.

O interesse específico por esses professores, além de estar inserida atualmente nesse público, é motivado pelo fato de que as avaliações em larga escala hoje, exigem um conhecimento e uma prática consciente por parte do docente para transformar o que seria cultura de exame em cultura de avaliação, quando do retorno dos resultados dessas avaliações supracitadas, no cotidiano da sala de aula, (re)transformando sua prática pedagógica.

Diante do exposto, encontra-se o seguinte problema dessa pesquisa científica: *A análise da relação entre conhecimento científico e espontâneo apresenta-se como fator importante para a internalização do conceito de avaliação e para uma proposta de reconstrução na formação docente em Cultura de Avaliação?*

2.1 O estado da arte e da questão: de um cenário avaliativo atual às discussões sobre a prática docente e a formação em avaliação educacional.

Realizou-se um apanhado de artigos e livros que englobavam as temáticas de formação docente e avaliação educacional, pontualmente, importantes para a apresentação da problemática do estudo. A intencionalidade nesse estado da arte e da questão é demonstrar o que se vem abordando e analisando acerca da temática da formação em avaliação educacional, perpassando pelas questões da formação docente para o ensino e à fundamentação de uma teoria bem aliada à prática em sala de aula, tudo isso imerso em um cenário avaliativo.

As inferências realizadas nessa área dão conta de um campo bastante promissor, no entanto, observa-se que há muito a realizar como melhoria, desde as concepções teóricas às práticas pedagógicas, no tocante à formação inicial e continuada dos docentes. Essas discussões, que não são atuais, em torno do currículo, do projeto político-pedagógico e da prática docente sempre estão coadunadas às exigências do âmbito econômico das nações globalizadas no século XXI que põem a Educação a seu favor, forçando um cenário, muitas vezes contrário, a tudo que se estuda, pensa e produz em termos de conhecimento em Educação nas Instituições de Ensino Superior.

Destaca-se nesse sentido, uma apresentação do cenário avaliativo a que o Brasil, em consonância com alguns países do bloco representativo da *The Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD), rendeu-se, fazendo parte de uma agenda mundial de avaliação na justificativa de uma promoção de qualidade do ensino.

Em todo o mundo, os governos estão investindo somas imensas na reforma educacional. No processo, os autores das novas políticas reformam o currículo de modo a enfatizar um pequeno conjunto de assuntos, restringem as escolas a uma cultura de avaliações padronizadas e limitam as atribuições dos educadores à elaboração de pareceres profissionais sobre como e o que ensinar. Essas reformas estão tolhendo as habilidades e as qualidades essenciais para abordar os desafios que nos esperam: criatividade, compreensão cultural, comunicação, colaboração e capacidade de solucionar problemas. Não se trata de uma questão de partido político. Políticos de todas as tendências parecem unidos nessa mesma crença. Debatem os aspectos relacionados aos financiamentos e à estrutura da educação, ao acesso, aos critérios de seleção e aos melhores caminhos para melhorar os padrões. Mas é raro ouvir os integrantes de qualquer partido questionar a absoluta importância dos padrões acadêmicos ou da padronização dos sistemas de educação. (ROBINSON, 2012, p. 29-30)

Para se falar em avaliações em larga escala no Brasil, precisa-se antes expor sobre o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA - *Programme for International Student Assessment*), que foi criado e desenvolvido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE ou OECD – em inglês). No Brasil, a coordenação desse programa fica por conta do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (BRASIL, 2016)

O Pisa tem como objetivo a produção de indicadores para discussões sobre a qualidade da educação em países participantes, visando melhoria do ensino básico e a promoção de políticas públicas. É uma avaliação comparada entre países, aplicada com alunos na faixa etária de 15 anos, que é uma idade média de término da escolaridade básica na maioria dos países. (BRASIL, 2016)

A avaliação do Pisa, voltada aos jovens, “[...] procura verificar até que ponto as escolas de cada país participante estão preparando seus jovens para exercer o papel de cidadãos na sociedade contemporânea.” Observa assim, competências em Leitura, Matemática e Ciências, criando indicadores contextuais que possam servir na mensuração do desempenho dos alunos diante de variáveis demográficas, socioeconômicas e educacionais. (BRASIL, 2016)

O Pisa funciona como um grande banco de dados onde os resultados desses estudos podem ser utilizados pelos países participantes, como ferramenta para pensar as políticas educacionais voltada aos jovens para uma vida futura de participação na sociedade. Nesse pensamento, aplica suas avaliações a cada três anos, destacando sempre mais a cada edição, uma das três áreas de sua análise (matemática, leitura ou ciências). Em 2015, houve a inclusão de novas áreas como *Competência Financeira* e *Resolução Colaborativa de Problemas*. Veja o quadro abaixo sobre essas edições e áreas de destaque do Pisa. (BRASIL, 2016)

Quadro 1 – Áreas de avaliação do PISA por ano de aplicação

Avaliações do Pisa	
Ano	Área de destaque avaliativo
2000	Leitura
2003	Matemática
2006	Ciências
2009	Leitura
2012	Matemática
2015	Ciências, Competência Financeira e Resolução Colaborativa de Problemas

Fonte: CARVALHO, 2016, elaboração da autora.

Sobre a última edição aplicada em 2015, na área de Ciências, o Inep informou que foi 100% através de computador e que entraram as áreas de competência financeira e a resolução colaborativa de problemas. Ainda informa em seu site, sobre a última edição do Pisa de 2015 que

No Brasil, a realização do Pisa ocorre no mês de maio para estudantes selecionados de todos os estados. A avaliação vai envolver, aproximadamente, 33 mil estudantes nascidos no ano de 1999, matriculados a partir do 7º ano do Ensino Fundamental, distribuídos em 965 escolas. As informações contextuais serão coletadas por meio de três tipos de questionários: Questionário do Aluno, Questionário do Professor e Questionário da Escola.

Sobre os países participantes do Pisa, o INEP divulga que

Atualmente, participam do Pisa os 34 países membros da OCDE e vários países convidados. Os resultados do Pisa 2012 congregaram 65 países, entretanto este total congrega algumas economias que não podem ser consideradas países, como Hong Kong, Macao, Shangai e Taiwan. Durante as edições também ocorrem alterações entre os participantes, em 2012 foram incluídos Vietnã, Chipre, Costa Rica, Emirados Árabes Unidos e Malásia. Outros países participaram da edição do Pisa 2009 e saíram da edição do Pisa 2012, como Panamá, Trinidad e Tobago, Quirguistão, Azerbaijão e Dubai (EAU). Essas alterações mostram que o estabelecimento de qualquer ranking entre países deve ser ponderado de edição para edição do programa.

O Brasil é o único país sul-americano que participa do Pisa desde sua primeira aplicação, tendo iniciado os trabalhos com esse programa em 1998. Argentina e Peru fizeram parte, em 2001, da experiência Pisa Plus.

No entanto, em 2003, somente Brasil e Uruguai entraram no programa. No Pisa 2006 houve adesão de um número maior de países da América do Sul, com a volta da Argentina e a entrada do Chile e da Colômbia (além de Brasil e Uruguai).

Em 2009, o Peru incorporou-se ao grupo, totalizando seis países sul-americanos. No Pisa Plus de 2010, participou, também, o Estado de Miranda, Venezuela. (BRASIL, 2016)

Diante desse contexto, criou-se o Grupo Ibero-americano do Pisa (GIP) que, de acordo com o Inep, surgiu

[...] a partir da constatação de que países como Brasil, México e Uruguai enfrentavam problemas semelhantes na implementação do Pisa e que, portanto, a colaboração entre eles poderia render bons frutos. Inicialmente concebido como um grupo dos países latino-americanos participantes do Pisa 2006, logo contou com a adesão de Espanha e Portugal e acabou surgindo como Grupo Ibero-americano do Pisa, oficialmente instituído em setembro de 2005, em encontro patrocinado pelo Inep e realizado na cidade do Rio de Janeiro, com a participação de representantes de Argentina, Chile, Colômbia, Espanha, México, Portugal e Uruguai, além do Brasil.

No Pisa 2009, entraram para o Pisa três novos países latino-americanos que foram agregados ao GIP: Panamá, Peru e Costa Rica.

Desde a formação do GIP, tem sido intensa a colaboração entre os países participantes. Dentre as atividades desenvolvidas, destaca-se o Relatório Ibero-americano do Pisa 2006, elaborado conjuntamente pelos oito países participantes do Pisa à época, sob a coordenação de Espanha e México. (BRASIL, 2016)

Há uma estreita relação entre o Pisa e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), pois este último, de acordo com o Inep:

[...] é o indicador objetivo para a verificação do cumprimento das metas fixadas no Termo de Adesão ao Compromisso "Todos pela Educação", eixo do Plano de Desenvolvimento da Educação, do Ministério da Educação, que trata da educação básica. É nesse âmbito que se enquadra a ideia das metas intermediárias para o Ideb. A lógica é a de que, para que o Brasil chegue à média 6,0 em 2021, período estipulado tendo como base a simbologia do bicentenário da Independência em 2022, cada sistema deve evoluir segundo pontos de partida distintos, e com esforço maior daqueles que partem em pior situação, com um objetivo implícito de redução da desigualdade educacional.

A definição de uma meta nacional para o Ideb em 6,0 significa dizer que o país deve atingir em 2021, considerando os anos iniciais do ensino fundamental, o nível de qualidade educacional, em termos de proficiência e rendimento (taxa de aprovação), da média dos países desenvolvidos (média dos países membros da OCDE) observada atualmente. Essa comparação internacional foi possível devido a uma técnica de compatibilização entre a distribuição das proficiências observadas no Pisa e no Saeb. (BRASIL, 2016)

Diante do todo exposto, pode-se inferir que o Brasil está extremamente envolvido nessa problemática da avaliação em larga escala, partindo de sua relação com a OCDE, e utilizando-se dessa em suas políticas públicas educacionais, com a justificativa de melhoria na educação do país.

De maneira pertinente, Robinson (2012, p. 30) destaca que

Ironicamente, promovem essas políticas para defender os interesses da economia. Falo em ironia porque, quando converso com os líderes empresariais, eles se queixam que o sistema educacional não está conseguindo produzir profissionais pensantes, criativos e confiantes de que tanto precisam: pessoas capazes de lidar com informações, de avaliar dados e ideias, de gerar ideias próprias e implementá-las, de se comunicar com clareza e de trabalhar bem ao lado de outros profissionais. Esses líderes querem uma formação que resulte nesses atributos, mas se agarram à crença livre de críticas na educação acadêmica tradicional. Muitos educadores gostariam de oferecer uma forma mais dinâmica e equilibrada de formação, que faça uso adequado de sua energia criativa. Sentem que não conseguem fazer nada disso

por causa das pressões políticas no sentido de conformidade e da insatisfação dos estudantes, que sofrem dos mesmos males.

Destacam-se, abaixo, trechos do resumo em português dos Relatórios Econômicos da OCDE – Brasil 2015, datado do mês de novembro:

Fortalecer o desempenho industrial	
Os impostos são altos e os custos de conformidade gerados por um sistema fragmentado de impostos indiretos são elevados.	Consolidar os impostos indiretos aos níveis federal e estadual em um único imposto de valor agregado com base ampla, reembolso pleno do IVA pago nos insumos e taxa zero para as exportações.
A alta proteção comercial e as fracas pressões competitivas comprometem ganhos de produtividade e a integração da economia ao comércio internacional.	Reduzir a proteção comercial de forma gradual, diminuindo as tarifas de importação e retirando as exigências de conteúdo nacional. Fortalecer a concorrência simplificando a regulação sobre os mercados de produtos e implementando as reduções planejadas das regulações de abertura de empresas.
Os gargalos na infraestrutura aumentam os custos do transporte e logística para as empresas industriais, especialmente para as exportações industriais.	Melhorar a capacidade técnica e o planejamento para as concessões de infraestrutura. Elaborar pacotes licitatórios mais pormenorizados antes de lançar os editais.
As dificuldades em contratar trabalhadores de alta qualificação prejudicam o crescimento da produtividade.	Expandir ainda mais os programas de educação profissional e tecnológica para aliviar a escassez de profissionais técnicos.

(OCDE, 2015, p.4)

O Brasil se tornou uma das principais potências econômicas do mundo. Desde a conquista da estabilidade macroeconômica em meados da década de 1990, o crescimento da economia ultrapassou a área da OCDE e o desemprego manteve-se baixo. A informalidade do mercado de trabalho diminuiu e o crescimento tornou-se mais inclusivo e mais sustentável. **Grande parte da população ganhou acesso a uma educação de melhor qualidade e os indicadores de saúde melhoraram sensivelmente.** Milhões de brasileiros foram retirados da pobreza, e uma nova classe média emergiu. As instituições foram fortalecidas, como refletido em ações judiciais decisivas após recentes denúncias de corrupção. (OCDE, 2015, p.6)

O mercado de trabalho tem sido robusto, apesar do fraco crescimento, e o desemprego nas principais áreas metropolitanas caiu para níveis inferiores a 5%, no início de 2015, (cerca de 11% em 2005), antes de subir de novo, mais recentemente para 5,9% em agosto de 2015 (Figura 3, painel A). No entanto, desde o início de 2013, a taxa de emprego também caiu, e boa parte do declínio do desemprego a partir de então foi resultado da queda da participação da força de trabalho, que caiu mais rapidamente do que o emprego. **Um dos possíveis motivos para o declínio de participação da força de trabalho pode ser o aumento da renda dos domicílios de baixa renda e o melhor acesso aos programas educacionais, que estimularam os jovens a permanecer na escola por mais tempo** (Cabanas et al, 2014). Na verdade, o declínio da participação da força de trabalho deve-se, em grande parte aos grupos etários de 15-17 anos e 18-24 anos (Figura 3, painel B). Isto significa que o aumento do desemprego é um risco quando esses jovens terminarem a educação, e os primeiros sinais desse fenômeno já começaram a aparecer, com o aumento dos jovens que estão sem emprego e afastados da educação (NEET). (OCDE, 2015, p. 8-9)

Boxe 3. Recomendações para fortalecer o desempenho industrial

- Consolidar os impostos indiretos aos níveis federal e estadual em um único imposto de valor agregado com base ampla, reembolso pleno do IVA pago nos insumos e taxa zero para as exportações.
- Reduzir a proteção comercial de forma gradual, diminuindo as tarifas de importação e retirando as exigências de conteúdo nacional.
- Fortalecer a concorrência simplificando a regulação sobre os mercados de produtos e implementando as reduções planejadas das regulações de abertura de empresas.
- Melhorar a capacidade técnica e o planejamento para as concessões de infraestrutura. Elaborar pacotes licitatórios mais pormenorizados antes de lançar os editais.
- Expandir ainda mais os programas de educação profissional e tecnológica para aliviar a falta de qualificação dos trabalhadores técnicos.

(OCDE, 2015, p.27)

A educação é a chave para uma melhor distribuição de renda a longo prazo

Conforme discutido no Relatório Econômico da OCDE sobre o Brasil de 2013, o Brasil alcançou avanços significativos no acesso à educação e à escolaridade, sobretudo entre os jovens e entre as pessoas de baixa renda. Isto resultou em melhor qualificação, refletida em melhores resultados no exame PISA da OCDE (Figura 20). Não obstante, o nível de capital humano do Brasil, ainda se situa significativamente abaixo dos padrões da OCDE, em especial no ensino médio e superior. O elevado número de desistências exacerba as desigualdades. Muitas vezes as causas do desempenho insatisfatório do sistema escolar podem ser rastreadas a partir da infância, em que os alunos não adquiriram as competências essenciais, o que poderia ser resolvido com a expansão da educação pré-escolar. O ensino pré-escolar tende a melhorar significativamente as competências do aluno e descobriu-se que ele acrescenta mais aos resultados de leitura do que um ano a mais de escolaridade formal (OCDE, 2012a). Enquanto que 37% das crianças com três anos de idade estão matriculadas em programas de ensino pré-escolar no Brasil, a média da OCDE para essa idade é 70%, e alguns países (Bélgica, França, Espanha, Reino Unido, Itália) alcançam quase a cobertura universal (OCDE, 2014a). Igualmente importantes são as intervenções corretivas no ensino básico, para ajudar as crianças em risco de ficarem para trás. Da mesma forma no ensino secundário, a detecção antecipada e o apoio, com aulas de reforço devem ser buscados, para reduzir as taxas de desistência.

(OCDE, 2015, p.30)

Tendo expandido o acesso, o próximo desafio é melhorar a qualidade da educação. A oferta de turnos mais longos na escola seria uma maneira de alcançar essa melhoria. Muitas escolas ainda programam até três turnos diários, para compensar a falta de salas de aula, reduzindo o tempo que as crianças passam nas escolas. A mudança para a escolaridade universal de tempo integral exigirá a construção de infraestrutura física de escolas (Banco Mundial, 2012b). Também existem maneiras de melhorar os mecanismos de governança e alguns estados brasileiros têm ilustrado como a boa governança e como as políticas bem projetadas podem resultar em rápidos avanços. As experiências regionais bem-sucedidas incluem mecanismos de incentivo, tais como remuneração baseada no desempenho, para professores e diretores. Até mesmo a distribuição das receitas fiscais entre os municípios foi vinculada a resultados educacionais, criando assim uma competição saudável entre os municípios, para melhorar as suas escolas. A qualificação do professor pode ser aumentada com o apoio à capacitação contínua, por meio de treinamento de professores em sala de aula, uma área em que diversos estados investiram significativamente. É importante para o Brasil fazer um balanço

dessas experiências, avaliá-las sistematicamente e multiplicar as iniciativas regionais bem-sucedidas em todo o país.

(OCDE, 2015, p.30)

D. Manter o andamento da redução da pobreza e da desigualdade	
Aprimorar a educação na primeira infância e buscar a detecção antecipada das desistências, intensificando o uso as aulas de reforço, para reduzir e grau de repetição nas escolas secundárias. Continuar a expandir o treinamento de professores em serviço e fortalecer os incentivos ao desempenho.	O número de creches e de matrículas na educação pré-escolar aumentou entre 2012 e 2014. Em contraste, o número de professores com educação superior caiu, em termos absolutos e relativos ao número total de professores.
Construir mais escolas, onde for necessário, para assegurar a escola em tempo integral em todo o país.	O número de escolas até o nível secundário diminuiu. O número de horas gastas na escola permaneceu estável de 2012 a 2014.
Aumentar os recursos para o Bolsa Família e para os demais programas no âmbito do programa Brasil sem Miséria. Aumentar o nível dos benefícios pagos pelo Bolsa Família.	Os níveis dos benefícios e os patamares de elegibilidade aumentaram ligeiramente em 2014. Os níveis médios dos benefícios e o gasto total com o programa cresceram, em termos reais, cerca de 18% de 2012 a 2014.
Fortalecer a progressividade da tributação do trabalho, analisando a tabela de tarifas, os limiares de isenção e o teto das contribuições previdenciárias.	As alíquotas de imposto de renda da pessoa física não mudaram, mas os intervalos foram ajustados em 2015. Isto levará a uma progressão "fria", com o aumento das alíquotas efetivas sobre rendimentos muito elevados, mas não para os rendimentos mais baixos.

(OCDE, 2015, p.45)

Os trechos acima destacados demonstram claramente que, partindo das recomendações da OCDE para o Brasil fortalecer o desempenho industrial e tornar-se forte dentro de um bloco econômico-capitalista, tem de investir em vários pontos e, como destaque aqui desta tese, há o recorte da educação.

Primeiro, nas inferências aqui realizadas, destaca-se a relação significativa que a OCDE quer dar ao Brasil de uma educação voltada ao mercado de trabalho industrial. Ou seja, haver uma formação técnica para que os jovens – da grande massa popular – possam

trabalhar nas indústrias. Não se vê, portanto, um incentivo à formação intelectual, apenas de formação de mão-de-obra. Talvez, por isso, as avaliações sejam apenas voltadas às escolas públicas e em áreas restritas como a leitura, matemática, ciências, competência financeira e resolução colaborativa de problemas, que sirvam de base mínima para uma boa formação apenas técnica.

Segundo ponto a se destacar, e tão mais grave quanto o primeiro – no entendimento do que se propõe aqui esta tese – dentro do contexto dos trechos acima retirados dos relatórios da OCDE, é o incentivo às políticas públicas educacionais que promovam uma “competição saudável” (palavras utilizadas no relatório da OCDE, 2015, p.30) entre escolas, municípios e estados como forma de ação efetiva para que se produzam esses jovens preparados apenas para o mercado de trabalho. Ademais – continua a gravidade dos fatos – iniciando essas políticas desde a pré-escola, na primeira infância, mecanizando as ações educacionais de forma que a formação ideal (previstas em todas as teorias cognitivistas, sociointeracionistas e de cunho crítico-reflexiva) não seja incentivada, pois em voga o incentivo é pelo treino de condutas, tipificadas, e premiadas por seus resultados.

Nesse incentivo desvelado, destaca a premiação ou bonificação de professores e diretores para obtenção de sucesso dessas políticas públicas educacionais, implementadas com o objetivo de formação de jovens para o mercado de trabalho industrial. Esse incentivo financeiro, expandido aos municípios e estados, é visto com bons olhos e como excelente estratégia para realização dos objetivos-fins da industrialização do país. (OCDE, 2015, p.30; 45)

Nas sugestões que se seguem, como parâmetro de mais qualidade à educação, surge a criação de uma escolaridade de tempo integral e o investimento na infraestrutura física que dê conta desse cenário de manter as crianças e os adolescentes sendo preparados de forma integral. No entanto, vê-se que essa formação vai ser voltada ao ensino técnico e profissionalizante, pois o próprio relatório se inicia com a sugestão – para desempenho industrial do país – a expansão de programas de educação profissional e tecnológica para aliviar a escassez de profissionais técnicos. (OCDE, 2015, p.45)

Em suma, a inferência realizada nessa pesquisa é de que a OCDE sugere ao Brasil que, em um dos pontos para tornar-se potência industrial (lembrando que se fez aqui um recorte apenas da educação), deve investir na educação e na qualificação de uma formação voltada ao ensino técnico e profissionalizante, iniciando suas ações desde a primeira infância até a fase juvenil, através de políticas educacionais que promovam com as avaliações em larga escala uma competição, onde os prêmios financeiros sejam o grande combustível de

motivação de uma massa popular que estuda no ambiente público, tendo como grandes parceiros dessa empreitada, os professores e diretores das escolas públicas de municípios e estados brasileiros. (OCDE, 2015, p.30; 45)

Tendo em vista todo o exposto, face a tudo o que se entende por educação e formação para uma sociedade crítico-reflexiva, onde não se cometa violência simbólica com seus cidadãos, entende-se por danosa essa iniciativa de utilização das avaliações em larga escala no Brasil com esses objetivos – diante da forma como tem sido considerada pelos gestores, claro – ademais, tem-se que considerar o adoecimento, em todos os sentidos, que essas situações vêm gerando nos atores do processo educacional, quando são pressionados o tempo inteiro a alcançarem as metas de desempenho visando apenas a bonificação financeira envolvida no processo, sob justificativas de melhorias na infraestrutura das escolas e de seu corpo docente.

Destaca-se que o problema não são as avaliações em larga escala em si mesmas, mas a forma com que os gestores as estão utilizando dentro do contexto educacional para fins que extrapolam o campo educativo. Nesse ínterim, a família, o aluno, o professor, o coordenador, o diretor e cada profissional auxiliar do processo educativo na escola, sofrem todos eles, os efeitos de uma pressão de ter que colocar em prática esse mecanismo de criação e circulação de divisas entre países de um mesmo bloco econômico. Além da frustração de não ver retorno dessas divisas em investimentos na qualidade e dignidade de vida do brasileiro, como cidadão que tem os direitos e garantias fundamentais asseguradas na Carta Magna de seu país.

As indagações que surgem em meio a esse cenário avaliativo são: onde se enquadram as teorias pedagógicas socioconstrutivistas e sociointeracionistas nesse cenário de treino e competição? Onde se enquadram as teorias que lutam contra a violência simbólica que existe na sociedade, utilizando-se da escola como ferramenta de manipulação? Onde se enquadram as teorias que fundamentam uma educação crítico-reflexiva na aplicação excessiva e distorcida das avaliações em larga escala voltadas às bonificações?

Nesse sentido, pretende-se iniciar essa discussão com Nóvoa (2009) que há muito chama à atenção sobre a existência de um consenso discursivo quanto aos princípios que são adotados no tocante à formação de professores em contradição do existente na prática docente. Há, para ele, um afastamento entre formação e profissão docente, ou seja, teoria e prática não se coadunam e este fato gera desnorteamento pessoal e profissional.

Nóvoa (2009) discute os modismos dos discursos prontos no campo educacional e acha contraprodutivo à realidade ficar apenas nisso. “[...] Mas é preciso fazer um esforço para

manter a lucidez e, sobretudo, para construir propostas educativas que nos façam sair deste círculo vicioso e nos ajudem a definir o futuro da formação de professores.” (p.205).

Seus conselhos, para inspiração de programas de formação docente, baseiam-se em práticas, a profissão, a pessoa, a partilha e o público, a saber:

- Assumir uma forte componente prático, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar;
- Passar para “dentro” da profissão, baseando-se na aquisição de uma cultura profissional e concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens;
- Dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico;
- Valorizar o trabalho em equipe e o exercício colectivo da profissão, reforçando a importância dos projectos educativos de escola;
- Caracterizar-se por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação. (NÓVOA, 2009, p.203)

Nóvoa (2009) realiza um apanhado sobre o que é ser um ‘bom professor’ desde os anos 90. Em meados da segunda metade do século XX, a trilogia de sucesso: saber (conhecimentos), saber-fazer (capacidades) e saber-ser (atitudes) foi amplamente divulgada como atributos ou características que o definiam. Impondo-se depois ao cenário de formação docente o conceito de competências, trazendo inclusive reformas educativas. O autor defende a ideia de um novo olhar, mais voltado não apenas para competências, mas para dimensões pessoais e profissionais na produção de uma identidade dos professores.

Destaca sem contradita que a cultura profissional, o tato pedagógico, o trabalho em equipe, o compromisso social e o conhecimento, este último extremamente importante, são essenciais, quando afirma que “[...] ninguém pensa no vazio, mas antes na aquisição e compreensão do conhecimento” (NÓVOA, 2009, p. 207)

Nesse sentido, uma fala muito pertinente de Roldão (2007, p.95) destaca-se sobre o ensino:

Do nosso ponto de vista, a dialéctica do ensino transmissivo *versus* o ensino activo faz parte de uma história relevante, mas passada, e remete, na sua origem, para momentos e situações contextuais e sócio-históricas específicas. À luz do conhecimento mais actual, importa avançar a análise para um plano mais integrador da efetiva complexidade da acção em causa e da sua relação profunda com o estatuto profissional daqueles que ensinam: a função específica de *ensinar* já não é de hoje definível pela simples passagem do saber, não por razões ideológicas ou apenas por opções pedagógicas, mas por razões sócio-históricas.

No sentido da reflexão que traz a fala e os estudos de Maria do Céu Roldão, apresenta-se como necessário enxergar que o ato docente é hoje muito mais complexo, que apenas a transmissão de conhecimentos a outros que estão na posição de sujeitos que

aprendem. Essa complexidade, portanto, causam intensas angústias e reflexões no corpo docente que se vê, no século XXI, tendo novos desafios a enfrentar quando não houve uma preparação adequada em sua formação inicial.

Nesse sentido, outros artigos apontam que há um “mal-estar docente” assim denominado por Esteve (1999), que nada mais é que um sentimento de crise de identidade que assola os professores, afetando a qualidade do ensino, uma vez que estes não conseguem aliar teoria e prática de forma satisfatória, sentindo-se afetados em sua prática de sala de aula, diante de uma complexidade e abrangência de conteúdos curriculares que estão, na prática, tendo que ser repassados de forma superficial, além das cobranças excedentes em torno de resultados que não são suas responsabilidades exclusivas. As consequências mais drásticas desse mal-estar estariam ligadas ao abandono do magistério pelo professor, fato extremamente preocupante.

Roldão (2007, p. 97) esclarece que:

No caso dos professores, quer a função quer o conhecimento profissional se têm mutuamente contaminado, por um lado, por uma tendência para a difusão envolvida de uma discursividade humanista abrangente, que não permite aprofundar a especificidade da função nem do saber; por outro lado, e no extremo oposto, por uma orientação para a especificação operativa, associada à redução do ensino a acções práticas que se esgotam na sua realização, em que o saber é mínimo e a reflexão dispensável, e que acabam traduzindo-se numa tecnicização da actividade. Nenhuma destas tendências se constitui em produtora credível de desenvolvimento e afirmação profissional.

A autora analisa a relação teoria e prática de forma a definir que a função de ensinar se coloca como socioprática e que o saber, coloca-se como “[...] intrinsecamente teorizador, compósito e interpretativo.” (ROLDÃO, 2007, p. 101). Desta forma, seu posicionamento é de que “[...] em vez de prática docente, falar de acção de ensinar, enquanto acção inteligente, fundada num domínio seguro de um saber. Esse saber emerge de vários saberes formais e do saber experiencial, que uns e outros se aprofundam e questionam.”

Interessante notar as afirmativas de Roldão (2007, p. 101) em torno do conhecimento que o professor deve ter e buscar para o ensino:

Torna-se saber profissional docente quando e se o professor o recria mediante um processo mobilizador e transformativo em cada acto pedagógico, contextual, prático e singular. Nessa singularidade de cada situação o profissional tem de saber mobilizar todo o tipo de saber prévio que possui, transformando-o em fundamento do agir informado, que é o acto de ensinar enquanto construção de um processo de aprendizagem de outros e por outros – e, nesse sentido, arte e técnica, mas fundada em ciência.

Dominar esse saber, que integra e mobiliza, operando a convergência que permite ajustá-lo a cada situação, é sim alguma coisa de específico, que se afasta do mero domínio dos conteúdos como da simples acção relacional e interpessoal.

Roldão (2007, p. 102) defende que o professor é um intelectual público, com capacidade de investigação e teorização da sua ação docente, não perdendo sua capacidade prática, ademais, seus estudos versam sobre uma “[...] acção assente num poderoso conhecimento em constante actualização” com solidez nos seus fundamentos.

A formação para esse conhecimento sólido, muito ligada à ação docente, intensamente abordada por diversos autores, também é destacada há muito tempo por Pacheco (1995, p.61):

Quanto aos programas de formação, se formar professores implica debater questões conceptuais e discutir critérios metodológicos, subsequentemente, o estudo dos processos cognitivos dos professores fornece diretrizes válidas para a implementação de novos currículos de formação, cuja filosofia base se centra na concepção do professor como profissional que toma decisões. A tarefa mais importante consiste em se desenvolver a capacidade do professor para solucionar problemas. Para tal será necessário adaptar os programas de formação às necessidades das decisões dos próprios docentes.

Segundo Pacheco (1995, p.45), tornar-se professor faz parte de “[...] um processo dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo das diferentes etapas formativas”. Nesse processo, onde há sempre uma transformação e reconstrução de aprendizagens contínuas, ora formais e não formais, estende-se para além de condicionamentos, constituindo-se como questão de individualidade. Esta facilita o processo de aprender a ensinar, resultante de uma articulação pensada e direccionada sobre teoria e prática constante.

Para tanto, Pacheco (1995) destaca nesse processo quatro componentes importantes:

a) A metacognição – envolve autorregulações que são mudanças de natureza afetiva, condutiva e cognitiva advindas de uma articulação teórico-prática. Diante de uma necessidade externa de conhecimento prático e útil. Há, nesse sentido, uma reconceitualização daquilo que se aprende;

b) A descontinuidade – são momentos de desafio em que o professor vê-se como aluno, em busca de resoluções às preocupações que definem seu percurso profissional, repensa também sua relação interpessoal com os alunos;

c) A individualização – parte de pressuposto que o professor é uma pessoa aprendente e, desta forma, envolto em mudanças cognitivas com altos níveis de desenvolvimento psicológico gera maior capacidade de resolução de problemas, agindo com

maior segurança, praticando o ensino de forma reflexiva, inovadora, de forma flexível e conscientizadora; e

d) A socialização – a partir de vários níveis é posta como influências que contribuem para uma construção de identidade profissional, desenvolvendo novos saberes, olhares e significados.

Vê-se, neste sentido, a necessidade de uma formação inicial adequada para que os professores possam estar atentos aos componentes desse processo, dando continuidade também às suas formações continuadas, igualmente necessárias no sentido de complementações de conhecimentos e de autorregulações constantes no processo de ensino-aprendizagem. Inclusive, esses aspectos supracitados podem ser considerados no campo da avaliação educacional. (NÓVOA, 2009; PACHECO, 1995; ROLDÃO, 2007)

Luckesi (2016a, blog pessoal – postagem de 17 de Maio), em novas reflexões sobre a temática da avaliação educacional, diferencia o *sensu comum* e o *sensu crítico* sobre o conceito de avaliação da aprendizagem:

O SENSO COMUM: o que “parece” ser o ato de avaliar.

Ao usar a expressão “avaliação da aprendizagem”, pelo senso comum que construímos a respeito dessa atividade pedagógica no seio da escola, de imediato, emerge em nossas mentes: “provas”, “testes”, “notas”, “média de notas”, “aprovação”, “reprovação”, que “estudantes já não estudam mais como antigamente”, “no meu tempo, que era difícil, agora...” e, por aí se vai. Nossa mente está eivada dessas expressões que salta à nossa frente quando utilizamos ou ouvimos a referida expressão.

O SENSO CRÍTICO: o que “é” o ato de avaliar

[...] Avaliar significa tão somente “investigar a qualidade da realidade”. A ciência, como investigação, busca revelar “como a realidade funciona”; a avaliação, também como investigação, busca revelar a “qualidade da realidade”. Ambas necessitam de dados descritivos da realidade, que garantam a validade e a sustentação de suas revelações, assim como ambas fazem uma leitura da realidade, uma sob o foco do seu funcionamento e a outra sob o foco de sua qualidade.

Para Luckesi (2016a, id.), o conceito epistemológico e válido do que seja avaliar está para além do que nos vêm à mente como imagens e ideias, do que seja avaliação da aprendizagem, baseadas em nossas vivências. O autor destaca que a opinião emocional e valorativa, subjetiva e vinda de nossas vivências, não pode garantir efetiva validade da revelação da realidade investigada. Portanto, cita como imprescindível que as investigações desta mesma sejam pautadas em fatos ou dados que a descrevam, de forma científica, qualificando-a.

Dando continuidade ao seu pensamento, Luckesi (2016a, *ibid.*) esclarece uma diferenciação no foco dos resultados da ciência, que buscam melhorar a qualidade de vida através de proposições e encaminhamentos de descobertas tecnológicas, e dos resultados de

investigação avaliativa, que se tornam subsídios às decisões advindas de investimentos humanos.

Nesse contexto, Luckesi (2016a, *ibid.*) esclarece que:

O ato de avaliar é, desse modo, um ato de diagnosticar a realidade, do ponto de vista qualitativo, e, dessa forma, subsidiar novas e adequadas decisões, tendo em vista atingir resultados necessários e desejados.

Aplicando essa compreensão à avaliação da aprendizagem, pode-se facilmente compreender o ato de avaliar a aprendizagem dos estudantes, para ser efetivamente avaliação, deve estar comprometida com (01) dados da realidade e, em segundo lugar, como investiga a qualidade da realidade, (02) necessita proceder uma comparação da realidade descrita com um critério de qualidade, considerado como válido, no contexto do fenômeno em torno do qual está ocorrendo a avaliação.

O autor supracitado define como critério de qualidade para o caso do ensino-aprendizagem na escola, o que se tem no projeto pedagógico, no currículo escolar e no plano de aula dos professores, pois nesses documentos encontram-se determinados “o que” e “como” ensinar para uma aprendizagem significativa. Para tanto, destaca que o educador necessita de muito conhecimento nessa área para diagnosticar de forma eficiente se o objetivo educacional foi atingido ou não. E, dessa forma, quem decide os próximos passos são os professores, a retomada ou o prosseguimento do ensino. Por isso, o autor defende que a avaliação fornece subsídio à decisão e precisa ser pensada e reflexionada de forma bem crítica. (LUCKESI, 2016a)

Luckesi (2016a) destaca que os instrumentos de coleta de dados utilizadas na avaliação, como as provas, são tidas como o próprio conceito de avaliação da aprendizagem pelo ponto de vista do senso comum, no entanto, adverte que estas, assim como os testes e as notas não são a própria avaliação da aprendizagem. Para o senso crítico seriam recursos técnicos utilizados para serem auferidas as qualidades do ensino, de forma representativa, não a própria qualidade da realidade do ensino.

O mesmo autor adverte que as médias das notas são erroneamente utilizadas para consideração de promoção ou reprovação do aluno e, que estas, não representam a realidade do que o aluno realmente aprendeu, podendo gerar distorções na compreensão da qualidade do ensino-aprendizagem. Da mesma forma, considera errôneo – já que a tomada de decisão de aprovação ou reprovação é do professor – que o educador atribua ao rendimento obtido nos instrumentos avaliativos, por si só, o poder de fazer esse julgamento. (LUCKESI, 2016a)

Como destaque, Luckesi (2016a) apresenta a motivação do professor como promotora de motivação ao próprio aluno, no sentido de instiga-lo ao aprender. Ademais acrescenta que:

Nossos estudantes são saudáveis e, por isso, para aprenderem, necessitam de efetivos cuidados por parte de nós educadores, tendo como pano de fundo: (01) a filosofia da educação (todos aprenderão aquilo que for ensinado, segundo a idade e desenvolvimento do estudante), (02) o currículo (conteúdo a ser ensinado), (03) ciências da educação, em especial a neurologia, que nos ensina que nosso sistema nervoso é plástico e que, através da ação de ensinar-aprender, de modo ativo, cria todos os circuitos possíveis de aprendizagens, que serão utilizados em desempenhos do presente e do futuro. (LUCKESI, 2016a, blog pessoal – postagem 17.Mai)

Diante do todo apresentado, desenvolvido por Luckesi (2016a), o mais interessante para esta pesquisa é sua fala em torno da necessidade do senso crítico, advindo do conhecimento formal (científico), substituir o senso comum que distorce de forma até negativa o conceito de avaliação da aprendizagem dentro da avaliação educacional.

Nesse ínterim, afirma que para atuação com a avaliação como campo de aprendizagem há uma necessidade de:

01. ter claro que (a) o currículo nacional, (b) traduzido em plano pedagógico da escola, e, subsequentemente, (c) traduzido em plano de ensino para a sala de aula, é o parâmetro da qualidade tanto do ensino, como da aprendizagem dos estudantes, ou seja, ensina-se e aprende-se aquilo que está definido curricularmente;

02. assumir que a prática do ensino é uma ação planejada e executada, com o máximo de competência e com o máximo de rigor metodológico, garantindo a aprendizagem satisfatória para todos os estudantes, não somente para um ou outro; para todos;

03. compreender e praticar a avaliação da aprendizagem como um recurso subsidiário das decisões do educador em sua atuação a favor de um ensino competente e metodologicamente rigoroso, de tal forma de todos os estudantes cheguem à meta de aprender aquilo que é necessário que aprendam, de forma compatível com o currículo, sua idade e desenvolvimento;

04. compreender que, para cumprir o definido no item anterior, a avaliação necessita ser praticada, com as configurações do seu conceito epistemológico, ou seja, de que é um ato de investigar a qualidade da realidade, servindo-se de rigorosos métodos de coleta de dados sobre o desempenho dos estudantes. A qualificação da realidade do desempenho do estudante dá-se através da comparação entre a realidade descrita e seu padrão de qualidade, isto é, seu padrão de satisfatoriedade padrão do currículo estabelecido e assumido;

05. compreender que a avaliação necessita ser praticada continuamente como um recurso de acompanhamento dos resultados da ação pedagógica do professor em sala de aula à medida que a ação pedagógica é contínua, a avaliação, que a subsidia, também o é. Nesse contexto, a avaliação subsidia o educador a decidir se deve investir mais neste ou naquele conteúdo a ser aprendido, neste ou naquele estudante, ou em todos, de tal forma que todos aprendam o necessário. (LUCKESI, 2016a, blog pessoal – postagem 17.Mai)

Esse apanhado, acerca da visão de Luckesi (2016a) e de todos os autores apresentados até agora são de suma importância para o destaque do estudo dessa tese, de que é importante e até essencial para o professor sair de um senso comum, gerado por suas

vivências e “achismos”, elevando-se a um outro nível de conceito acerca da avaliação do ensino-aprendizagem, promovido pela aquisição de conhecimento científico na área.

Nesta problemática, destarte, no campo da formação docente em avaliação educacional, faz-se necessária uma maior atenção, no tocante à formação inicial principalmente. Pois, diante do cenário de intensas avaliações em larga escala, que desde os meados dos anos 90, exigiu dos professores da Educação Básica reflexões acerca de sua prática docente e, principalmente, relacionadas à sua prática avaliativa, formaram-se intensas angústias tomando conta de uma classe, que não foi formada para dominar a avaliação educacional como campo próprio de pesquisa, mas como parte integrante de um campo maior chamado de didática.

Agravando essa percepção, vê-se no cenário atual, os resultados das avaliações em larga escala tomados como indicadores de qualidade de ensino, de uma boa prática profissional, sem considerar os amplos fatores que interferem nos testes das crianças e dos adolescentes que participam desses momentos avaliativos. (SCHWEIG, 2016)

A grande queixa dos professores fica por conta desses momentos avaliativos em larga escala, serem apenas uma fotografia distorcida da realidade, que pode mascarar um resultado real do aluno que não pode ser medido em sua complexidade por apenas um teste pontual. (SCHWEIG, 2016)

Rejeição e descontentamento são sentimentos comuns dentro dessa realidade das escolas públicas por que passam por essas avaliações em larga escala, tendo em vista o grau de cobrança exacerbado em cima do professor, que é posto como único responsável pela aprendizagem de conteúdos escolares, sem levarem em conta as subjetividades dos processos de ensino-aprendizagem, já tão conhecidas de todos no campo da educação, como: o envolvimento familiar, a assiduidade, a predisposição física e orgânica, além da cognitiva, a motivação, a subjetividade do sistema de interrelação com o meio e os outros etc. (SCHWEIG, 2016)

A partir dessa queixa e dessa discussão, surgem indagações sobre uma formação docente inicial que possa suprir os conhecimentos formais acerca desses tipos de avaliações e do seu retorno como *feedback* à prática educativa e aos novos reordenamentos em sala, que vão fazer com que o ensino tome ressignificação, a partir dos resultados auferidos. A falta desta formação estaria, pois, associada à reprodução de conteúdos e comportamentos avaliativos que não se coadunam com essa perspectiva de promoção social que a cultura de avaliação tenta promover diante de seus conceitos atuais.

A justificativa desse estudo também é uma busca de respostas às angústias de uma classe profissional que busca uma qualidade maior na execução de suas atividades em sala de aula, com preparo e solidez de conhecimentos, para além de um comprometimento social já tão significativo nos dias atuais.

Destarte, infere-se que a intencionalidade do professor em seu ato docente, em seu ensino, deve ser legitimado por uma intensa investigação educacional, pautada em seu conhecimento científico, aliado aos seus conhecimentos vivenciais, que dão subsídio a um ato de ensino científico, reflexionado e cheio de significado para uma mediação efetiva e eficiente entre os sujeitos educacionais, principalmente, nesse objeto de estudo, relacionado à avaliação educacional.

Conclui-se, dessa maneira, o primeiro espaço de problematização da pesquisa, no entanto, mais artigos e estudos serão relatados como estado da arte e da questão, desenvolvidos ao longo do capítulo de referencial teórico.

3 OBJETIVOS DA PESQUISA

Partindo da premissa de que a educação é um campo fenomenal dinâmico e que seus elementos são impregnados dessa condição, esta pesquisa procurou objetivos que pudesse coadunar os aspectos qualitativos e quantitativos do estudo.

3.1 Objetivo Geral

Diagnosticar de que forma a relação entre conhecimento científico e espontâneo apresenta-se como fator importante para a internalização do conceito de avaliação educacional pelo professor e para uma proposta de reconstrução na formação docente em cultura de avaliação.

3.2 Objetivos Específicos

Os objetivos específicos são apresentados como delineamento e desenvolvimento da tese, formulados a partir de conhecimentos prévios da pesquisadora. Especificamente, intenciona-se:

a) Investigar se a reprodução da avaliação como cultura de exame é uma prática recorrente na prática avaliativa docente, quando não há conhecimento científico que promova no professor um processo de internalização do conceito de avaliação do ensino-aprendizagem baseado em uma cultura de avaliação;

b) Constatar se o conhecimento científico tem importância fundamental para o docente no processo de formação do conceito de avaliação do ensino-aprendizagem em busca de uma prática de cultura de avaliação e educação crítico-reflexiva;

c) Buscar subsídios teóricos que embasem a implementação de uma formação obrigatória em avaliação educacional, durante a formação em pedagogia e outras licenciaturas nas IES, como fato fundamental para o exercício de uma prática docente em cultura de avaliação.

4 QUESTÕES NORTEADORAS DA PESQUISA

Diante do problema da pesquisa, elencam-se como questões norteadoras a serem investigadas:

1) A reprodução da avaliação como cultura de exame é uma prática recorrente na prática avaliativa docente, quando não há conhecimento científico que promova no professor um processo de internalização do conceito de avaliação do ensino-aprendizagem baseado em uma cultura de avaliação?

2) O conhecimento científico tem importância fundamental para o docente no processo de formação do conceito de avaliação do ensino-aprendizagem em busca de uma prática de cultura de avaliação e educação crítico-reflexiva?

3) Implementar uma formação obrigatória em avaliação educacional, durante a formação em pedagogia e outras licenciaturas nas IES, é um fato fundamental para o exercício de uma prática docente em cultura de avaliação?

Todas essas questões respondidas dão suporte à defesa da tese desse estudo.

4.1 Tese do estudo

Defende-se a tese de que, se há uma deficiência notória na formação de conceito científico em avaliação educacional durante a formação docente – para que uma prática docente em avaliação do ensino-aprendizagem seja executada sob a égide da cultura de avaliação e de uma educação crítico-reflexiva – há uma necessidade premente de formação científica obrigatória em avaliação educacional, durante a formação inicial nos cursos de pedagogia e licenciaturas das Instituições de Ensino Superior (IES).

5 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“Todos nós organizamos as informações que internalizamos para garantirmos nossa sobrevivência e nossa permanência em um grupo social. [...] vemos o mundo e tentamos compreender seu funcionamento, com “óculos conceituais”. Inicialmente com conceitos cotidianos, alternativos, espontâneos, ou pré-conceitos, que vão dando lugar aos conceitos científicos.”

(Cleide Nébias²)

Neste capítulo, apresenta-se o estado da arte e da questão acerca da fundamentação teórica de toda a pesquisa. Tomando, inicialmente, uma contextualização da educação diante da atualidade, no tocante às reivindicações da sociedade por conhecimento, além de suas intrínsecas relações com o campo da avaliação educacional, principalmente, acerca das exigências nas avaliações externas a que são submetidas as escolas no ensino público no país. Ainda neste capítulo, a cultura de avaliação é apresentada como conceito a ser desenvolvido durante a formação inicial de professores, visando uma prática avaliativa mais consciente e com mais qualidade. Seguindo-se com o estudo da formação de conceitos de Vygotsky e sua transposição ao campo avaliativo, para explicar a formação de conhecimento científico e espontâneo em avaliação do ensino-aprendizagem.

Ademais, neste capítulo, destaca-se também o caminho percorrido pelo método fenomenológico-hermenêutico escolhido para o estudo, a partir das teorias de Gadamer e Heidegger.

A fundamentação teórica desta pesquisa tem como ponto forte a teoria cognitivista construtivista e sociointeracionista, a formação docente e a avaliação educacional compondo um conjunto engrenado de conhecimentos que possam responder às questões centrais do estudo.

No campo investigativo voltado ao Ensino Superior, abordam-se apenas as questões que permeiam a avaliação educacional dessa área, com foco dentro da formação docente e a preparação do professor para o exercício de sua função. Por fim, realiza-se um estudo observando a formação conceitual em avaliação, como os docentes a veem e executam diante dos seus anos de formação inicial e continuada, além da prática em sala de aula.

² Professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade São Marcos e professora visitante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista - Unesp - Campus de Marília.

5.1 Cultura de Avaliação: avaliação do ensino-aprendizagem via formação e prática avaliativa significativa

Apresenta-se neste tópico a contextualização da educação diante da atualidade, no tocante às exigências da sociedade por conhecimento, além de suas intrínsecas relações com o campo da avaliação educacional, principalmente, acerca das avaliações externas a que são submetidas as escolas de ensino público no país.

5.1.1 Educação, sociedade do conhecimento e avaliação educacional: cenários no século XXI

Em plena sociedade do conhecimento, com um nível de complexidade crescente, o capital humano é o principal recurso, fomentando as exigências de flexibilidade e de qualidade no mundo da formação e do trabalho, desenvolvendo competências (PAQUAY, NIEUWENHOVEN e WOUTERS, 2012).

Para Bourdieu³ e Passeron (1992), a escola seria a principal estrutura objetiva, geradora de influência, moldadora de mentalidade e comportamentos dos sujeitos dessa sociedade. Desta feita, o ensino superior ganharia notoriedade, pois estaria promovendo privilégios, causadores de hierarquia social, uma vez que, ao invés de possibilitar uma autonomia individual, estaria manipulando o educando, ocultando o que os autores chamam de violência simbólica (BOURDIEU; PASSERON, 1992).

Para os autores supracitados, esta violência simbólica vem da aparente neutralidade com que a escola desenvolve sua missão, a favor dos interesses das elites dominantes do sistema educacional, caracterizando-se não como algo material, mas agindo no plano mental do indivíduo. A violência fica descrita na intenção notória de imposição de valores pertencentes a um pequeno grupo, estendendo-o ao conjunto da sociedade, limitando o acesso dos menos capitalizados culturalmente.

A família viria fortemente como facilitadora de um desempenho escolar notório, consolidando um capital cultural transmitido, uma competência direcionada e uma linguagem

³ Pierre Bourdieu (1930-2002) era um filósofo francês, considerado neomarxista, professor no Ensino Superior em Paris. Exerceu a docência em Harvard, Chicago e Frankfurt, sempre desenvolvendo temáticas relativas à reprodução do sistema capitalista. Jean-Claude Passeron, igualmente francês e denominado neomarxista, junto ao seu mestre Bourdieu, atuou como professor de Sociologia. Ambos tinham intenção de mesclar o marxismo com o estruturalismo construtivista, gerando a consideração de que o mundo social é dirigido pelas estruturas objetivas, causando coação à ação dos indivíduos.

herdada nesses moldes de violência simbólica. Veem-se, nesse sentido, os esforços hercúleos das famílias em oferecer uma “escola de qualidade” aos filhos (Id., 1992).

A grande crítica dos autores advém da inversão de função da escola, que seria essencialmente democratizar e passa desveladamente a reproduzir ideias, hábitos e maneira de comportamento de uma classe específica (Ibid.).

Destacam Bourdieu e Passeron (1992) que a escola, via processo educacional, seria, pois, um instrumento de barganha de capital cultural, para obtenção de melhores índices no mercado de trabalho, conseqüentemente, posição na estrutura social. Ter um capital cultural significaria, portanto, sucesso; sua inexistência, um fracasso social. Desta forma, a hierarquia da sociedade estaria condicionada, ao longo das épocas, ao sucesso ou ao fracasso escolar.

Nesse passo, os investimentos em Educação, ao longo das décadas, pelas classes sociais demonstram claramente esse pensamento. Em nossa atualidade, ascender socialmente está estreitamente ligado ao fato da escolarização e obtenção de resultados, principalmente, quando da ascensão ao ensino superior. Vê-se, indubitavelmente, uma corrida ao ensino superior como garantia de melhoria social.

Contextualmente, os pensamentos de Bordieu e Passeron (1992) se adequam à realidade educacional brasileira. Esta visão desenvolveu um cenário ímpar no Brasil, refletido em demasia no século XXI, onde as famílias extenuam-se em busca de condições de proporcionar aos seus filhos as escolas que mais “os treinam” para galgar uma vaga no ensino superior, entre outras palavras, uma posição social ditada pelo resultado que auferiram em alguma seleção.

Em outro contexto, raramente, veem-se casos onde famílias humildes vangloriam-se por ter no meio de dez filhos, apenas um tendo condições de adentrar ao ensino universitário. A exclusão social, advinda da discriminação, da falta de oportunidades, geradora de estratificação social, é tamanha que o fato de o indivíduo passar numa seleção, auferir-lhe uma conquista inédita em famílias de baixa renda, chegando a ser comparado a um título já percebido.

Os autores supracitados recorrem aos professores para uma ruptura do reprodutivismo, advindo da política que acontece no sistema educacional, através de ações pedagógicas que desenvolvam uma autonomia do educando (BOURDIEU; PASSERON, 1992).

Nesse contexto, a Avaliação Educacional tem suma importância, pois esta permeia o cenário que as famílias hoje buscam para seus filhos, sendo citada e prevista nas prerrogativas legais do Sistema de Ensino Brasileiro.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996) (BRASIL, 2010, p.8), que rege a Educação Brasileira, destaca em seu artigo 2º: “A educação, dever da família e do Estado, [...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”, portanto, nada mais coerente que se pensar em um sistema de ensino que possibilite isso, que seja avaliado e avalie seus usuários dentro desses moldes. Faz-se, indubitavelmente, importante o estudo de que avaliação educacional está prevista na LDB, pois são identificados em vários de seus artigos aspectos relacionados à avaliação.

A respeito da organização da educação nacional, o Art.9º, nos incisos VI, VII e VIII, rege que será incumbência da União “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridade e a melhoria da qualidade do ensino” e normatizar os cursos de graduação e pós-graduação, assegurando avaliações das instituições de Educação Superior. Isso remete à importância que a União também deva dar aos cursos de graduação e pós, no tocante à avaliação educacional, pensando que, se é sua incumbência prezar sobre avaliação do rendimento, deve ser também em preocupar-se se a formação em avaliação está adequada nas várias instituições superiores deste país. (BRASIL, 2010, p. 13)

Sobre as obrigações ainda relacionadas na LDB, o art. 12º, nos incisos V e VII, promulga que os estabelecimentos de ensino deverão “prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento”, assim como promover informações aos pais ou responsáveis sobre o rendimento dos alunos e a execução da proposta pedagógica da escola. Sendo que os incisos III, IV e V, do art. 13º, trazem em seus extratos os mandatos dos docentes de zelar pela aprendizagem dos alunos, de estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento e dedicar-se ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional. Ficando claro, pois, que todas estas incumbências relacionadas à avaliação exigem tanto das instituições, quanto do sistema de ensino e de seus professores, uma formação inicial adequada. (BRASIL, 2010, p.16 e 17)

O art. 24º, inciso V, alíneas de *a* a *e*, da LDB, todas sobre a avaliação, explicita em sua primeira colocação: “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”. Assim como trata nas demais alíneas: de aceleração de estudos com atraso escolar, avanço de curso e série verificando aprendizado, aproveitamento de estudos, obrigatoriedade de estudos de recuperação em casos de baixo rendimento escolar. (BRASIL, 2010, p.21)

No art. 31º, relativo à avaliação na Educação Infantil, especifica-se que esta será realizada através de acompanhamento e registro do desenvolvimento do aluno, excluindo o objetivo de promoção. Ademais, na Seção IV, do Ensino Médio, as observações acerca da avaliação direcionam no art. 36, inciso II, para uma metodologia de ensino e de avaliação que estimule a iniciativa dos estudantes, pois são baseadas nas finalidades descritas no art. 35º:

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, 2010, p.29).

O §1º do artigo supracitado, explicita que “os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem” (Ibid., p.30).

No capítulo IV, da Educação Superior, a LDB prevê no art. 53º, parágrafo único, que “para garantir a autonomia didático-científica das universidades, caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos orçamentários disponíveis, sobre: I – criação, expansão, modificação e extinção de cursos; [...] III - elaboração da programação dos cursos [...]”. Desta forma, cabendo à universidade pensar sobre a proposta pedagógica, currículo, disciplinas, entre outros meios de assegurar o ensino. (BRASIL, 2010, p. 41)

Apresentando as últimas colocações acerca de avaliação e formação docente na LDB, observa-se o título VI, dos Profissionais da Educação, no art. 61º, parágrafo único, ditando que

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:
I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 2010, p. 46)

Finalizando com o título IX, acerca das disposições transitórias da LDB, no art. 87, §3º, inciso IV, apresenta-se que “o Distrito Federal, cada estado e município, e

supletivamente, a União, devem: [...] integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar.” (BRASIL, 2010, p. 59)

Dentre todo o exposto, vê-se que a LDB nº. 9.394/96 faz uma previsão e orientação para uma avaliação da aprendizagem dentro de uma perspectiva formativa, independente do nível de ensino, em que os aspectos individuais da aprendizagem e um acompanhamento junto ao estudante sejam feitos de forma mais consciente e contínua, visando uma autonomia discente. Ademais, suscita à formação docente uma preparação firme para o ensino, logo, entende-se que esta elaboração perpassa pela avaliação educacional, de forma mais forte, a tomar-se como disciplina específica e obrigatória, se assim entendida.

Por si só, as exigências trazidas na LDB já suscitariam questionamentos: se a avaliação educacional se mostra tão importante para o sistema de ensino e seu funcionamento, nas suas diversas facetas, por que esta não é ensinada de forma mais eficiente e eficaz durante a formação docente inicial nos cursos de graduação, principalmente, em todas as licenciaturas? Mostra-se mais viável e melhor, a preparação docente em cultura de avaliação, apenas nas formações continuadas? E, assim sendo, aqueles professores que por ventura não tenham acesso e disponibilidade para a formação continuada, irão deixar de receber conhecimentos mais específicos em avaliação educacional? Apresenta-se como possível o total conhecimento de uma cultura de avaliação, apenas baseando-se na prática docente sem ter cursado nenhuma disciplina de avaliação durante a formação inicial?

Partindo do pressuposto de que as competências não são algo que possa ser ensinado, mas sim desenvolvido, o construtivismo é uma teoria geral da aprendizagem que pode se coadunar, para que se entenda que uma formação docente em avaliação é necessária para que o professor seja criador de situações e resoluções de problemas, não apenas transmissor de saberes. (PERRENOUD, 2013)

A experiência avaliativa em sala de aula, para alunos que se formaram com ou sem uma disciplina de avaliação da aprendizagem, sugerem nuances, pois que sendo o construtivismo uma lei da aprendizagem humana, rege que “a aprendizagem passa sempre por uma atividade mental do sujeito, que consiste numa atividade de reorganização do seu sistema cognitivo. Sem essa atividade de (re)construção, em geral tão intensa quanto invisível, nenhum elemento poderá ser assimilado.” (PERRENOUD, 2013, p. 77).

O construtivismo devidamente compreendido tem implicações didáticas maiores: ninguém pode realizar uma atividade de reorganização da rede de conceitos e de representações de mundo no lugar do sujeito aprendente. O ensino poderá apenas estimular essa atividade, dar-lhe sentido, ampliá-la, torná-la mais rápida, mais

segura, menos desmotivadora. Este é o papel da pedagogia e das diversas didáticas das disciplinas. Este é o papel dos recursos educativos. Este é o papel dos professores. [...] (PERRENOUD, 2013, p. 79).

Pode-se inferir, então, que o fazer pedagógico em avaliação, retiradas as imposições dentro da própria escola diante do cenário de avaliações em larga escala, pode ser consequência da forma com que se construiu o conceito de avaliação, durante os anos de sua formação inicial, ganhando outros aspectos após as formações continuadas. Se não houve subsídio teórico conceitual em avaliação, a ser recebido durante a sua formação inicial, o docente construiu uma ideia de avaliação parcial e subjetiva, a partir de suas experiências vividas em sala de aula, como discente e docente, numa frágil mescla que pode ora dar certo, ora dar errado, no sentido de seus fins para a educação crítica e social de seus alunos.

A proposta deste estudo extrapola seus objetivos, no sentido de que quer promover uma reflexão sobre o campo da cultura em avaliação, na Educação Superior, como algo advindo da proposta sobre complexidade, de Edgar Morin (1921-), especificamente, sobre os aspectos dos dois primeiros, dos *Sete saberes necessários para a educação do futuro*, explicitados por Sacristán et. al. (2011, p. 18) desta forma:

- Transmitir um conhecimento capaz de criticar o próprio conhecimento. A busca da verdade com reflexividade, crítica e correção de erros.
- Uma educação que garanta o conhecimento pertinente, revelando o contexto, o global, o multidimensional e a interação complexa, propiciando uma “inteligência geral” apta a compreender o contexto, o global, o multidimensional e a interação complexa dos elementos. Essa inteligência geral se constrói a partir dos conhecimentos existentes e da crítica a eles.

Pensar sobre cultura de avaliação de uma forma mais ampla, conhecendo-a a fundo, criticando-a, reformulando-a, proporcionando uma interação complexa entre o que é transmitido como conhecimento e como se é realizado na prática faz parte do processo de construção de conceitos em avaliação educacional.

La Taille (2013, p.9) define conhecimento como um sistema de informações articuladas, geradoras de um significado, diferentemente de informações apenas. Enfatiza que “ter conhecimentos é dar sentido às variadas informações que retiramos do meio ou que nos são transmitidas socialmente. É dar sentido ao mundo”. Esclarece que, “como qualquer objeto, o conhecimento pode ser investido de afetividade e, logo, tornar-se um valor”, por isso, incentiva que se veja “no conhecimento um saber necessário à autonomia intelectual: neste caso, ele permanece sendo um valor meio, não para ascensão social, mas para proteger-se da alienação, das manipulações ideológicas, das mentiras ou mitos que circulam”.

Luckesi (2016b) aborda em um de seus artigos a compreensão do que seja o senso crítico fazendo um paralelo com o que é o senso comum. Para ele, a ação de ser crítico relacionada ao senso comum, torna-se pragmática, linear e automática, com possibilidades de ‘certo’ e ‘errado’ bem definidas. Já o ser crítico que advém do senso crítico, seria a “compreensão de que a realidade é multideterminada, o que implica que os juízos de ‘certo’ ou ‘errado’ não são simples, nem lineares, mas que se dão no seio de uma complexidade de fatores intervenientes e determinantes.” (LUCKESI, 2016b, blog pessoal – postagem de 1.Mar). Ainda nesse sentido, este afirma que as condutas diárias dão-se em meio a processos automáticos, instantâneos e habituais, gerando reações automatizadas geradas por pensamentos e ações que vão se dando como conhecimentos já internalizados.

Os princípios da lógica e do pensar de Aristóteles⁴ (384 a.C - 322 a.C.) foram utilizados por Luckesi (2016b) para explicação da importância do princípio da identidade na análise do que seja senso crítico:

- (01) princípio de “identidade” que afirma que “ $A = A$ ”, isto é, alguma coisa, para ser conceituada como ela mesma, deverá ser sempre idêntica a si mesma;
- (02) princípio de “contradição”, que, de outra maneira, afirma a mesma coisa, isto é, que alguma coisa não pode ser a sua própria negação - “A não pode ser não-A”, ou seja, “se é A, só pode ser A”;
- (03) por último, o princípio do “terceiro excluído”, que, confirmando o primeiro e segundo princípios, diz que “entre A e não-A, não existe uma terceira possibilidade”, isto é, alguma coisa só pode ser ela mesma e, caso seja outra coisa (negação de A), não é mais ela, é outra coisa.

Advoga Luckesi (2016b), que

só podemos fazer afirmações consistentes caso sempre estejamos nos referindo a mesma coisa, isto é, usando o princípio da identidade; caso nossa referência seja outra coisa, também a afirmação será outra. É uma lógica simples, direta, mas necessária para a constituição do entendimento válido sobre um fenômeno, em particular, seja ele qual for.

⁴ O Filósofo grego Aristóteles nasceu na cidade antiga de Estágira. Seus pensamentos filosóficos e ideias sobre a humanidade influenciou significativamente a educação e o pensamento ocidental contemporâneo. Aristóteles é considerado o criador do pensamento lógico. Também influenciou a teologia medieval da cristandade. Foi discípulo de Platão, em Atenas. Fundou em Atenas, no ano de 335 a.C, a escola Liceu, voltada para o estudo das ciências naturais. Seus estudos filosóficos baseavam-se em experimentações para comprovar fenômenos da natureza. Valorizava a inteligência humana, única forma de alcançar a verdade. Pensador e escritor de diversas áreas do conhecimento: política, lógica, moral, ética, teologia, pedagogia, metafísica, didática, poética, retórica, física, antropologia, psicologia e biologia. Publicou muitas obras de cunho didático, principalmente para o público geral. Valorizava a educação e a considerava uma das formas crescimento intelectual e humano. Sua grande obra é o livro Organon, que reúne grande parte de seus pensamentos. Fonte: <http://www.suapesquisa.com/aristoteles/>

No entanto, destaca ele que isso funciona e funcionou para realidades de conhecimentos simples e cita Karl Heinrich Marx⁵ (1818-1883) para embasar que nos contextos de compreensão da história e da sociedade contemporânea os fenômenos são mais complexos advindos de “múltiplas determinações”, de formas diacrônicas e sincrônicas, e que o princípio de identidade deve considerar isso. (LUCKESI, 2016b)

Luckesi (2016b) complementa que

A abordagem desses fenômenos implicará em servirmo-nos da lógica dialética, como recurso de abordagem da realidade, que leva em conta tanto cada elemento em si, como a relação entre eles, como fatores constitutivos da realidade. O princípio de identidade nos possibilita pensar de modo válido, a complexidade, servindo-se do princípio de identidade, nos possibilita compreender um fenômeno sob suas múltiplas determinações. A identidade nos possibilita compreender cada um dos fenômenos, sejam eles simples ou complexos, de modo válido.

O oposto de complexidade da realidade não é a identidade, mas sim a simplicidade do fenômeno abordado. O princípio de identidade opera tanto com um fenômeno simples, como com um fenômeno complexo. A habilidade do investigador, assim como daquele que reflete sobre a realidade, será a capacidade de identificar se o fenômeno ao qual se dedica é simples ou complexo e isso fará a diferença na compreensão final da realidade. Não se poderá abordar fenômenos complexos como se fossem simples; como também não se poderá abordar fenômenos simples como se fossem complexos. Qualquer uma dessas duas vias, se praticadas com exclusividade, trará distorções no que se refere à compreensão da realidade, que possibilitará, conseqüentemente, modos práticos de agir no dia a dia.

Essas inferências realizadas por Luckesi (2016b) são para chamar à atenção para a Base Nacional Comum Curricular. Destaca ele que há muito tempo deixamos de ter uma cultura local e específica apenas, para estar-se inserido também em uma cultura universal e complexa, para tanto as discussões em torno dos conteúdos curriculares a serem apreendidos também se ampliam e tornam-se igualmente complexos.

Finaliza Luckesi (2016b) que há uma necessidade premente e crítica de utilização dos quatro objetivos traçados pela Unesco para a Educação do século XXI, que são as quatro importantes aprendizagens: a conhecer, a fazer, a viver juntos e a ser, estendendo esses quatro pilares a cada disciplina e área de conhecimento para compor a base comum do currículo escolar nacional. Em seu entendimento, “nada deve ser excluído, mas tudo compreendido e integrado”.

Diante do todo exposto, infere-se que o conhecimento formal e científico sobre avaliação geraria um senso crítico apurado, que definiria claramente a identidade do que seja

⁵ Karl Marx, um dos grandes gênios da humanidade, conhecido filósofo, sociólogo, jornalista e revolucionário socialista, nasceu na Prússia. Criou o comunismo científico e o materialismo dialético, fomentando a teoria da luta revolucionária de classes do proletariado mundial. “Sua dialética é, simultaneamente, um método de pesquisa e um guia condutor para a atividade humana. Sua dialética materialista não se estende apenas ao conhecimento das leis do movimento da história humana, mas, igualmente, ao conhecimento da história da natureza.” Fonte: <https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/m/marx.htm>

a avaliação da aprendizagem, podendo, a partir disso, o professor em sala de aula e fora desta, ter noção de seu trabalho como avaliador do ensino-aprendizagem e da educação como um todo, de sua contribuição eficaz e eficiente diante do projeto político-pedagógico, da proposta curricular, dos seus planos de aulas e da dimensão maior denominada de Educação.

Estas apresentações teóricas servem para reflexão do contexto em que os professores falam que se sentem manipulados pelo cenário de avaliações externas, onde suas práticas ficam totalmente reprodutivistas, amarradas em relação à busca por resultados, que possam trazer recursos financeiros para os municípios; em outras palavras, os docentes do ensino básico têm se visto envolvidos em desmotivações, quando enxergam que o que mais importam nesse cenário avaliativo são os ranqueamentos das escolas e os prêmios envolvidos, não as aprendizagens significativas dos alunos em outras áreas e disciplinas curriculares.

Enfim, estes e outros posicionamentos que possam surgir durante este estudo são base reflexiva para esta pesquisa, tentando entender de que forma os conhecimentos elencados nas formações iniciais e continuadas, assim como os da própria vivência docente, são importantes para uma formação em cultura de avaliação.

5.1.2 A Formação docente em Avaliação: pontos e contrapontos

O conhecimento a ser desenvolvido na área de avaliação educacional deve ser repensado desde sua instância primeira, ou seja, no momento da formação inicial do profissional quando de seus estudos na graduação até mesmo destacando o seu papel político-pedagógico. Nesse sentido, há uma necessidade de desenvolver um pouco a temática da avaliação da aprendizagem no Ensino Superior brasileiro, como campo ainda a ser solidificado.

5.1.2.1 A Avaliação da aprendizagem no Ensino Superior brasileiro: campo a ser consolidado

Realizando um apanhado histórico sobre o Ensino Superior brasileiro, Pascual (2012, p. 93), destaca que este é resultante de uma herança ibérica, deixando forte sua marca na “[...] erudição dos conhecimentos, na elitização da sociedade e na demora de um sistema de educação superior integrado.”. O autor afirma que a educação brasileira, desde o período colonial, está sob embates cercados do catolicismo, liberalismo e socialismo, numa dualidade da educação pública e a privada.

O desafio da reforma da Educação Superior no Brasil, na visão deste autor, seria a “[...] interface do imobilismo e da transformação, porém, conduzida de acordo com alguns princípios, tais como ‘mérito, equidade, pertinência e relevância social’.”. (DIAS SOBRINHO, 2000; PASCUAL, 2012, p.93).

Pascual (2012, p.93-94) adverte que se a Instituição de Ensino Superior não revisar a epistemologia fundante de suas práticas, nos vários modelos pedagógicos, corre o risco de pautar “[...] sua prática pedagógica em padrões formais (modelo humanista e iluminista), sem atender à demanda social proposta pela Teoria Crítica Radical ou submeter-se insidiosamente à lógica do mercado (modelo neoliberal)”. Afirma, ainda, que os fatores que contribuem para o (in)sucesso de alunos matriculados dependem do projeto político-pedagógico implementado nos cursos. Da mesma forma, o autor assegura que uma universidade que implementa projetos pedagógicos interdepartamentais, integrando ações sociais e conhecimentos científicos, técnicos atualizados, favorece a formação do alunado, inserindo-o de forma macro cultural e relacionado à realidade regional que faz parte.

Através destas colocações, Pascual (2012), adentrando ao aspecto da avaliação no Ensino Superior, aborda que o desempenho discente torna-se positivo (em termos de notas e satisfação entre alunos e professores) quando está relacionada epistemologia social à cognitiva, enquanto mais reprovações e insatisfação (tanto de alunos, quanto professores) quando apenas são trabalhados os aspectos cognitivos sem integração com a prática social.

Nesse contexto, o autor destaca que a “avaliação do ensino superior na América Latina deve levar em consideração a relação entre educação e trabalho.”. (PASCUAL, 2012, p. 94). Infere o autor que no Brasil, na década de 1980, houve destaque nas relações entre trabalho e educação (destacando o materialismo histórico – pensando o vínculo que teria educação e modo de produção capitalista), embora na década de 1990, afirme ele, que tudo acabou, gerando uma perplexidade na escola por não saber mais seu rumo e sua finalidade dentro da sociedade. Porquanto, o autor sugere que

Estudar a interação do trabalho e do saber na universidade supõe o resgate histórico das suas relações, a partir da modernidade, que se caracteriza pela supervalorização da racionalidade científica como modo dominante de produção do conhecimento, com a conseqüente desvalorização de outros modos de “apreensão da realidade” (PASCUAL, 2012, p.95).

O autor supracitado chama a atenção para o fato do conceito de ciência moderna e das ciências físicas impactarem o Ensino Superior, por terem prerrogativas de objetividade, exatidão e neutralidade, gerando claramente duas classes distintas dentro do magistério: os professores-cientistas, que produzem o saber, e os professores-docentes, que seriam os

reprodutores e transmissores de um saber produzido em outro lugar. Desta feita, afirma que “a sala de aula e o espaço da pesquisa apresentam-se, nessa perspectiva modernista, como lugares antagônicos.”. (PASCUAL, 2012, p.95)

Finalizando suas colocações, Pascual (2012, p. 96) enfatiza que:

As práticas educacionais pós-modernas buscam uma nova pedagogia “como saber profissional”, pois o saber da experiência apresenta eficácia que a razão científica não consegue justificar. Trata-se de resolver problemas, enfrentar situações, transportar experiências, que a aplicação direta dos conhecimentos científicos não resolve [...].

Nesse sentido, defende-se nesse estudo que ao invés de fomentar esta cisão citada, pode-se formar os professores para as duas áreas: pesquisa e docência. Principalmente, no tocante à avaliação educacional. Uma dúvida insurge: quem detém o direito do conhecimento sobre a avaliação educacional, apenas o professor-cientista ou o professor-docente?

A avaliação no processo de ensino e aprendizagem, pois, dentro do contexto acima, é um tema delicado e implica um significado político-pedagógico importante, que deve ser observado, pois os docentes ao pensarem seus planejamentos e executarem suas ações pedagógicas estão interagindo e mediando conhecimentos. Berbel et. al. (2001, p. 8) destaca que “a avaliação no processo de ensino e aprendizagem [...]. Possui implicações pedagógicas que extrapolam o aspecto técnico, o aspecto metodológico e atinge aspectos sociais, políticos, éticos e psicológicos importantes.”.

A realidade mostra que, sem o entendimento do significado da avaliação, há uma vivência intuitiva das práticas avaliativas, tanto por parte dos alunos, como por parte dos professores. Essa atitude pode estimular, promover, gerar avanço e crescimento, assim como pode fazer o caminho oposto: desestimular, frustrar, impedir o avanço e progresso do sujeito aprendente (BERBEL et al., 2001; CARVALHO, 2012, p.41).

Carvalho (2012) observa que no campo da Avaliação do Ensino Superior há uma tendência à reprodução das formas de avaliação, devido à deficiência na formação docente dessa área. Esta enfatiza que “ao se tratar da avaliação da aprendizagem e da forma como é vista hoje e ainda trabalhada, com caráter de seleção e classificação, não se pode mais atuar por ensaio e erro, sem a devida fundamentação teórica.” (id., 2012, p.41). Desta forma, vê-se que não se trata apenas de colocar a avaliação no patamar de Exame ou Cultura de Avaliação, mas sim, da necessidade de se formar docentes preparados para compreender esta disciplina em suas várias configurações.

Desconhecer a avaliação educacional no Ensino Superior, durante a sua própria formação, acaba por abrir lacunas no conhecimento docente que geram no exercício avaliativo, ações promotoras de desigualdades sociais, uma vez que o professor pode,

equivocadamente, avaliar o aluno (subjetivamente) e não o seu desenvolvimento ou trabalho, por puro desconhecimento dos processos avaliativos e dos pressupostos teóricos da avaliação educacional, gerando “mecanismos de alienação”, através da formação de uma autoimagem negativa pelos alunos, futuros docentes. (BERBEL et al., 2001; BOURDIEU; PASSERON, 1992; CARVALHO, 2012; PERRENOUD, 1999)

Almejando a qualidade formal e política no ensino universitário, Demo (2008) enfatiza que a Educação deve ser o mandato principal deste, desta forma defende que as IES devem, ao invés de estratificar “ensino-pesquisa-extensão”, trabalhar todos os níveis como pesquisa, como a única forma de garantir a produção de conhecimento e a formação de indivíduos politizados.

Infere-se, desse contexto, que solidificar uma disciplina de avaliação educacional no ensino superior, durante a formação inicial, traria ganhos científicos, no tocante a uma área importante e ainda pouco explorada, incentivando o corpo discente, desde a graduação até a pós-graduação, a conceber a fundo uma teoria de avaliação, tornando-a uma cultura reflexionada a partir dos pressupostos de uma educação crítico-reflexiva.

O autor supracitado, concebendo a politicidade que é própria do conhecimento, para orientação da avaliação do ensino-aprendizagem no ensino universitário, afirma: “Conhecer não é confirmar, afirmar, verificar, constatar, mas questionar” (DEMO, 2008, p. 25). Nesse ínterim, a avaliação deveria estar a serviço da politicidade do conhecimento realizando, além de verificações e confirmações, principalmente, a formação de indivíduos que relacionam conteúdos e realidade social, pensando de uma forma crítica e construtiva (CARVALHO, 2012; DEMO, 2008).

Apresentando a avaliação de forma dialética, Perrenoud (1999, p. 14) concebe a avaliação como um “[...] instrumento privilegiado de uma regulação contínua de diversas intervenções e situações didáticas”, que deve beneficiar alunos e professores. Para tanto, esta mediação pedagógica deve ser realizada pelo docente espelhando os resultados da avaliação em consonância com a proposta pedagógica de cada curso, reajustando sua própria didática, visando qualidade em todo o processo de ensino. A negociação entre docentes e discentes seria, por sua vez, ferramenta imprescindível nesse momento. Infere-se, pois, que uma negociação e mediação, em um melhor nível, deveria ser feita também com base em conhecimentos teóricos aprofundados, não em senso comum apenas, advindos de uma experiência reprodutiva de ações pedagógicas.

Terrien (1996, p.59) enfatiza a necessidade de resolução de problemas e enfrentamento de situações em que o profissional, além de ter conhecimento científico,

transporta sua experiência, pois “trata-se de um profissional, plural, construído no cotidiano da prática que lhe dá um caráter de experiência, legitimando-o para tomada de decisões em situações de interação.”.

Ainda sobre o cenário brasileiro, Pascual (2012, p.96) afirma que “o Brasil optou por aderir ao Consenso de Washington, que prevê três elementos-chave: a estabilização da economia (combate à inflação), as reformas estruturais do Estado e a retomada de investimentos estrangeiros.”. O modelo econômico que o governo brasileiro adotou, conforme o autor estaria gerando interferências na forma de como pensar a universidade e sua sustentabilidade, criando um contexto educacional cheio de ansiedades. No tocante ao contexto de fracasso escolar e às reprovações dos alunos, o mesmo instiga a pensar:

As práticas pedagógicas da instituição não estarão aprovando alunos dóceis na sala de aula e alienados em relação aos problemas sociais e, em contrapartida, reprovando alunos que faltam às aulas, porém críticos em relação às questões sociais, culturais, políticas, educacionais? Se assim for, torna-se necessária a revisão da epistemologia fundante de tais práticas, pois, caso contrário, [...] poderá estar pautando sua prática pedagógica em padrões estéreis e não atendendo aos nossos alunos. (PASCUAL, 2012, p.99)

Por fim, infere-se claramente que o caminho da avaliação no ensino superior brasileiro é um campo dinâmico e cheio de desafios a enfrentar, ainda em construção, pois que o próprio país ainda tenta se encontrar nesse sentido. Sendo necessário, pois, com este estudo, colaborar no entendimento dos fatores que possam interferir, no âmbito da formação docente em avaliação, dentro do cenário aqui exposto.

As aceleradas mudanças verificadas no cenário do século XXI, no tocante aos aspectos socioeconômicos e culturais, que impactam sobremaneira a Educação, exigem do contexto acadêmico flexibilidade e conhecimento, ainda mais que o crescente número de IES reflete, muitas vezes, um caminho contrário à qualidade da formação docente. (DEMO, 2008; DIAS SOBRINHO, 2003; PASSOS, 2009)

Diante desse cenário de aumento das IES, a busca se resume à qualificação deste docente que deve sair preparado para atuar num mercado cada vez mais exigente e cheio de burocracias. Passos (2009, p.13) advoga que “para que os professores deem conta dessas mudanças, espera-se uma prática transformadora e reconstrutiva, ou seja, o aprender a ensinar a partir de seu exercício, o que exige, necessariamente, o estudo e a pesquisa em paralelo à docência.”.

Demo (1996, p.17) foi muito perspicaz ao formular que

quem ensina carece pesquisar; quem pesquisa carece ensinar. Professor que apenas ensina jamais o foi. Deve-se através da pesquisa superar condições atuais de reprodução do discípulo, comandadas por um professor que nunca ultrapassou a condição de aluno. O novo mestre será o cidadão que souber manejar a sua emancipação, para não permanecer na condição de objeto das pressões alheias.

Passos (2009, p. 13) é enfática ao dizer que “[...] tal construção ocorre à medida que o professor realiza a articulação entre o conhecimento teórico-acadêmico, o contexto educativo e a prática docente.”. A autora concorda com Demo (1996) quando destaca que o que mobiliza a ação docente é o papel de um professor orientador, que motiva o aluno a produzir diante da qualidade de sua própria produção. Ambos reiteram que essa produção de início poderá começar com escuta, cópias, mas que deve evoluir para uma autonomia.

A postura docente de ministrar apenas aulas reforça uma passividade no educando, engessadora de suas ações futuras, pois apenas socializa-se o conhecimento de disciplinas, suas informações básicas, não ensinando a pesquisar, refletir e elaborar sobre o conhecimento destas. (DEMO, 1996; FREIRE, 1999; PASSOS, 2009)

Zabalza (2007, p.169) avulta que

O desafio da formação de professores universitários (e dos professores em geral) é ter uma orientação distinta para sua função, é transformá-los em profissionais da “aprendizagem”, em vez de especialistas que conhecem bem um tema e sabem explicá-lo, deixando a tarefa de aprender como função exclusiva do aluno, o qual terá de esforçar-se muito até conseguir assimilar, de fato, o que o professor lhe ensinou.

O autor supracitado detecta como desastre nesta formação o fato de diferenciação do processo de ensino e de aprendizagem, como se o primeiro fosse exclusivo do professor e o segundo do aluno. Os resultados dessa visão podem ser sucesso ou fracasso escolar, dependendo do aluno e de sua disposição em dominar autonomicamente seu conhecimento, utilizando-se de recursos como estudo de última hora apenas para realizar as avaliações, depois esquecem sua aplicação (ZABALZA, 2007).

Dentro de todo esse contexto, pode-se inferir que uma formação específica em avaliação durante o ensino superior é quase inexistente, uma vez que se observam nas IES uma desatenção para essa área, pois quando se ofertam disciplinas em avaliação estas são em caráter optativo. Esta relação também pode causar nos alunos uma impressão de que o conhecimento em avaliação educacional não é imprescindível ao exercício docente, também que a “pincelada” que veem em avaliação, durante a disciplina de didática, seja suficiente para uma formação docente, enquanto o cenário atual coloca a avaliação externa como mola propulsora de resultados da aprendizagem, imenso paradoxo vivido hoje.

“Formar-se para inovar”, este é o chamado de Imbernón (2012) em suas questões sobre a formação inicial e continuada de docentes. O autor chama à atenção o fato de que a formação inicial

[...] implica reconhecer que os professores podem ser verdadeiros agentes sociais, planejadores e gestores do ensino-aprendizagem, e que também podem intervir nos complexos sistemas que configuram a estrutura social e trabalhista. Em outras palavras, não reduzir-se ao técnico, mas incluir a capacidade de ajudar na transformação social, que é a função primordial da universidade (IMBERNÓN, 2012, p.100).

A respeito da formação permanente, Imbernón (2012, p. 101-102) destaca cinco grandes linhas ou eixos de atuação:

1. A reflexão prático-teórica sobre a própria prática através da análise da realidade, da compreensão, interpretação e intervenção sobre ela. A capacidade dos professores de gerar conhecimento pedagógico através da prática educacional.
2. A necessidade da troca de experiências entre iguais para possibilitar a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores.
3. A união da formação a um projeto de trabalho ou de inovação e mudança.
4. A formação como dinamizador crítico e compreensão de práticas trabalhistas como a hierarquia, o sexismo, a proletarização, o individualismo etc., e de práticas sociais como a exclusão, a intolerância etc.
5. A formação através do trabalho colaborativo (equipes docentes) para transformar a prática acadêmica. Possibilitar a passagem da experiência de inovação (isolada e celular) para a inovação institucional (a mudança persistente).

Considerando as propostas acima, a formação docente não se esgotaria “na formação técnica em competências ou em aspectos inovadores ou de moda”, iria além, atingindo um âmbito mais prático e de “concepções pelas quais se estabelece a ação docente”.

Desta feita,

[...] deveria apoiar-se em uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, em um intercâmbio entre iguais, em um desenvolvimento do pensamento reflexivo, de maneira que lhes permita examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes... em suma, perguntar-se por que fazem o que fazem, realizando um processo constante de autoavaliação e análise que oriente para a mudança (IMBERNÓN, 2012, p.102).

Demo (2012) traz colocações intrigantes, quando disse que a formação docente tem um desafio ingente, pois não recebe tratamento adequado mesmo que os horizontes sejam pertinentes. Sendo assim, o autor elencou três alternativas diante da situação: i) como falta qualidade mínima nas formações, tanto nas pedagogias quanto nas licenciaturas, ele sugere que se vire a mesa literalmente; ii) sugere que os ensinamentos deixem de ser presenciais e passem a ser híbridos, semipresenciais, pois defende que

[...] a formação tradicional não vai além de ‘treinamento’ aligeirado, redundando no formador mal formado e que é a marca mais típica deste sistema inepto. Os docentes não têm culpa. São vítimas de uma arapuca acadêmica que os priva de autoria, pesquisa, elaboração, autonomia, colocando na sala de aula figura descaracterizada e da qual se esperam todos os milagres imagináveis da sociedade do conhecimento no século XXI! (DEMO, 2012, p.27-28).

Finalmente, em sua terceira colocação e mais polêmica, aconselha a *derrubada* dos cursos de pedagogia e licenciatura, alegando que não oferecem quantidades mínimas de profissionais em certas áreas sensíveis e, “em parte porque nada ou pouco têm a ver com o que chamaríamos de ‘professor’, hoje em dia” (Id. p.28). De acordo com o autor, a Pedagogia está entre os cursos mais rebaixados e sofre de profunda seleção negativa. Colocando no patamar de mediocridade, tanto as pedagogias quanto as licenciaturas, por não estarem oferecendo o mínimo de bases pedagógicas, a não ser para “dar aulas”. (DEMO, 2012).

A abordagem supracitada recai sobre a universidade e esta, na visão de Demo (2012), coloca sonsamente a culpa na Educação Básica. Para tanto, aborda sobre o descaso “visceral” do Estado, escondido através da fala do tipo “gestão democrática”. Reitera de forma bem crítica que em nosso país não temos professores, apenas “[...] auleiros temerários, franco-atiradores, vocacionados deprimidos e aventureiros sem causa.” (Ibid., p.28). Continua dizendo que “uma vez dentro do sistema, se tornam estáveis e a oferta educacional não tem mais condições de ser qualitativa e estar à altura dos direitos dos alunos.” (Ibidem).

Destaca que a valorização do profissional dos profissionais é imprescindível, mesmo “[...] que não faça sentido postular que o professor seja a salvação de tudo em educação. Na prática, porém, nada mais é importante para o aluno aprender bem que um professor que aprende bem.”. (DEMO, 2012, p. 29).

Quanto à formação continuada, Demo (2012, p.29) igualmente reconhece desafios e problemas, pois considera esta como “[...] uma instituição nacional de efetividade muito duvidosa”, principalmente, a oferta comercializada das “semanas pedagógicas”, pois considera uma proposta instrucionista, reduzida a palestras aligeiradas, que pouco acrescentam ao “dar aula” dos professores.

Explicita nesse contexto, que os professores retornam às salas de aula e pouco ou “nada chega ao aluno em termos de aprimoramento de sua aprendizagem” (Op.cit., p.29). O autor adverte que se faz urgente uma oferta de estudo sistemático em cursos mais profundos e intensivos, de forma semipresencial, utilizando-se da metodologia da pesquisa, buscando a autonomia discente. (DEMO, 2012)

Demo (2012) ao relatar que o Plano Nacional de Educação (PNE) não questiona as universidades, afirma que os problemas da Educação Básica advêm da mediocridade

instalada na “academia”. O “mero ensino”, afirma, ficou no passado e na sociedade do conhecimento hoje exaltada, necessita-se de pesquisa, produzir saberes. No entanto, o autor também desfere cuidados para que o professor-pesquisador não abandone o ensino de seus discentes.

Dentro da reflexão sobre o que se faz e para que se realiza, próprio da pesquisa, faz-se necessário pensar sobre o cenário de avaliação em larga escala que sobreveio à escola, desde os meados da década de 1990 no Brasil, com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), transformando gradualmente a forma que se vê a avaliação educacional no fazer pedagógico.

Gurgel e Leite (2006) relatam que não se pode ignorar a avaliação com o caráter de controle institucional, social e público, desta forma, seria necessário um questionamento da natureza desse controle, entre os quais benefícios e prejuízos sociais teriam de ser analisados.

A avaliação em larga escala, com o objetivo de informar o que os alunos, nos mais variados níveis de ensino, sabem e são capazes de fazer, em um determinado momento, realizando acompanhamento evolutivo do conhecimento ao longo dos anos, trouxe para a escola e, conseqüentemente, para os professores, um novo e desafiante contexto.

A corrida por resultados nas avaliações em larga escala e a criação de ranqueamento entre as escolas, resultou em pressão no corpo docente em atividade nos últimos anos, que teria não só de entender sobre avaliação educacional, como refazer sua didática em prol de resultados melhores. Indubitavelmente, esta pesquisa também pretende investigar se essa realidade demonstra uma deficiência na formação docente em avaliação.

Será que os profissionais da Educação, egressos das universidades, sem ter disciplinas específicas em avaliação educacional, estão preparados para enfrentar esses desafios trazidos pelas avaliações em larga escala? Será que docentes, formados como transmissores de conhecimento, principalmente no tocante à avaliação, vão ser capazes de repensar seus processos de ensino-aprendizagem, de maneira que a avaliação seja um processo, com resultados significativos nas avaliações em larga escala? Será que um conhecimento mais sólido em avaliação educacional, demoveria os professores de apenas treinar seus alunos para os tipos de questões que são aplicadas nas avaliações em larga escala? O professor sem conhecimentos sobre avaliação educacional teria condições de propiciar um retorno adequado, desses resultados dos alunos, em forma de melhorias na prática pedagógica pós-avaliações em larga escala?

Por todos esses questionamentos, é que se acredita que um estudo sobre a formação docente em avaliação e a consolidação de sua importância no contexto educacional,

como disciplina obrigatória, irá melhorar o cenário das aprendizagens nas escolas, não de forma maquiada, como se apresenta hoje, em busca de uma posição no *ranking* escolar regional e nacional, mas respeitando sua finalidade sociopolítica e cultural a favor da autonomia do educando.

5.1.2.2 Avaliação formativa: um campo desafiador e exigente de formação

Comumente, ouviu-se falar da avaliação formativa no contexto da avaliação do ensino-aprendizagem. Tornou-se termo corriqueiro no meio educacional, no entanto, sua incidência não demonstra o nível de conhecimento que todos têm sobre esse tipo de avaliação da aprendizagem, pois sua existência carrega imensos desafios e intenso preparo docente.

Muitos autores do campo da avaliação da aprendizagem discorreram sobre a importância desta ser componente do ato pedagógico, tendo no professor um papel importante de mediador do processo de ensino-aprendizagem, como construtor de conhecimento junto ao aluno, adaptando suas condições de ensino e aprendizagem no decorrer do ano letivo. (CARVALHO, 2012; DEMO, 2008b; HOFFMANN, 2007a, 2007b; LIBÂNEO, 1994; LUCKESI, 2011)

Nesse ínterim, partindo dos objetivos de um Projeto Político-Pedagógico (PPP), dos currículos e dos planos de ensino, há uma necessidade premente de qualificação docente, tornando-lhes professores-pesquisadores, diante da necessidade de tornar os alunos aprendentes-pesquisadores, concomitantemente. Porquanto, pesquisar é estar em constante investigação e o exercício da prática investigativa exige constante estudo e acurado cuidado, avaliação atenta, qualitativa e quantitativamente. É nesse fundamento, que teóricos abordam o caráter processual da avaliação formativa, em todos os níveis de ensino. (CARVALHO, 2012; DEMO, 2008b; HADJI, 2001; HOFFMANN, 2007a, 2007b; LIBÂNEO, 1994; LUCKESI, 2011; PERRENOUD, 1999; 2000; 2013)

O redirecionamento da ação pedagógica a serviço da aprendizagem do aluno é um grande desafio dentro da avaliação educacional, principalmente, no tocante à avaliação em larga escala, tornando-a processual e formativa.

Libâneo (1994) há mais de vinte anos atrás, destaca três tarefas importantes da avaliação: a) a *verificação* seria uma coleta de dados para investigação do rendimento dos alunos, utilizando-se de instrumentos como provas, exercícios e tarefas, até mesmo outros meios auxiliares como entrevistas, observação de desempenhos, entre outros modos; b) a *qualificação* seria a forma com a qual se atribui as notas ou conceitos que comprovam os

resultados diante dos objetivos; e, enfim, c) a *apreciação qualitativa* seria o julgamento em si dos resultados, tomando em conta padrões de desempenho esperados. Diante dessas tarefas, não tão simples como se pensa, já se encontra um enorme número de professores que não dão conta dos conhecimentos e práticas que envolvem esse processo.

Pode-se afirmar, diante de falas de professores ao longo dos anos de pesquisa educacional, que poucos ainda se sentem familiarizados em aplicar em seu cotidiano as três funções da avaliação, que Libâneo (1994) já traz há muito em seu caminho de estudioso da didática. A saber, as funções: pedagógico-didática, de diagnóstico e de controle. A primeira referindo-se “ao papel da avaliação no cumprimento dos objetivos gerais e específicos da educação escolar” (LIBÂNEO, 1994, p. 196), a segunda correlacionando-se às exigências de cada objetivo definido, “permite identificar progressos e dificuldades dos alunos e a atuação do professor que, por sua vez, determinam modificações do processo de ensino” (Op. cit., p. 197) e, enfim, a terceira refere-se “aos meios e à frequência das verificações e de qualificação dos resultados escolares, possibilitando o diagnóstico das situações didáticas.” (Op. cit., p. 197).

Na época, Libâneo (1994) já chamava a atenção para que o controle fosse sistemático e contínuo, realizado através de várias atividades a condução do processo de ensino-aprendizagem do aluno, numa relação estreita entre aluno e professor, observando seus avanços de forma mais detalhada no tocante aos conhecimentos e habilidades adquiridas, assim como as capacidades mentais utilizadas. Isso hoje seria, claramente, parte conceitual integrante da avaliação formativa.

Autores como Demo (2008b), Dias Sobrinho (2003), Foucault (2007), Hoffmann (2007a; 2007b), Luckesi (2011), Perrenoud (1999), entre outros estudiosos da Educação, sempre advogaram para que o professor não se utilize da avaliação da aprendizagem como forma de coerção, poder e violência no processo de ensino-aprendizagem, comprometendo os objetivos do ensino e do que o aluno deve aprender.

Nesse contexto, uma reflexão que se levanta nessa tese é de que esses comportamentos – se foram realizados ao longo das épocas pelos professores – podem ter sido fruto da falta de formação inicial em avaliação educacional, adequada e imprescindível para que não fossem comprometidas, nem a relação motivacional de professores e alunos pela aprendizagem, assim como pelo processo de ensino-aprendizagem.

São anos a fio, discorrendo sobre a mesma problemática da falta de formação e pouco se vê efetivamente de mudanças curriculares para tal ação de minimização de efeitos. Recae, dessa forma, ao longo das épocas, as responsabilidades nos ombros dos professores,

que vivem suas realidades em forma de desafios constantes. Luckesi (2011) aponta as resistências de natureza psicológica, histórica e do modelo de sociedade que vivenciamos. As psicológicas advém das reproduções de ações do período onde eram estudantes, onde vivenciaram a cultura de exame; a histórica vem do processo histórico do século XVI aos dias atuais; e a do modelo social que exclui e classifica a todos. (CARVALHO, 2012)

Vianna (2005) destacou que a avaliação formativa foi por uma grande massa de educadores ignorada e que os ensaios desta, em sala de aula, quando existem, deixam muitas vezes de identificar as dificuldades que os alunos têm em aprender, não propiciando tomada de decisão em favor de uma solução para essa problemática. Porquanto, há uma dificuldade de *feedback* entre erros cometidos pelos alunos que não são devidamente analisados, numa ação de discussão e aprendizagem pela retomada de conhecimentos e estratégias.

A avaliação formativa nesse caso também tem função de ajuste pedagógico, uma vez que faz a regulação de ajuste entre o currículo, os níveis e ritmos de trabalho das turmas. Sempre nessa perspectiva de perscrutar a necessidade e suprir a carência de aprendizagem, tentando nivelar a aprendizagem da turma o mais que possível. (PERRENOUD, 1999; VIANNA, 2000; 2005)

Os discursos que se somam de cobranças aos professores, para que eles deem conta do processo de ensino-aprendizagem – muitas vezes sozinhos – de forma eficaz e eficiente, principalmente, num tempo em que as avaliações em larga escala dominam o cenário e as ações dentro das escolas, torna-se por vezes injusto e cruel, quando se sabe que não é oferecido ao professor, em termos de formação inicial, um conhecimento adequado para que ele aja como professor-pesquisador, atuando de forma qualificada.

Ademais, em todo esse cenário, ainda se exige que o professor tenha conhecimento e aplique os fundamentos de uma avaliação formativa durante todo o processo de ensino-aprendizagem, retirando subsídios dos resultados das avaliações de impacto e realizem a transposição para melhoria da aprendizagem dos alunos. O ponto é como se faz isso sem ter aprendido a melhor forma?

Diante dessa problemática, surgem tantas queixas e tantas resistências dos professores, Brasil afora. Como se autoavaliar e deixar-se avaliar, se o próprio professor não detém formação inicial para fazê-lo? Que segurança a formação inicial lhe dá nesse sentido? A formação continuada dá conta dessa aquisição e apropriação de conhecimentos? Como saber se apenas examina ou se avalia formativamente o processo educativo? O que as universidades com suas graduações estão fazendo a respeito? Entre erros e acertos, os professores vão agindo por tentativas. O que não parece ser a melhor alternativa nesse

momento, uma vez que estão instituindo avaliações de professores com base nos valores agregados de aprendizagens proporcionadas aos alunos. Erros subsequentes, demonstrando erros de didática e de planejamento, podem ser uma mácula que nenhum professor precisa em seu currículo profissional.

As exigências por uma avaliação formativa perpassam pelo conhecimento adequado que deve existir entre os atos de examinar e avaliar, e no conhecimento sobre como a utilização conjunta entre PPP, currículo e planos de ensino devem ocorrer no processo educativo. Muitas vezes, o conhecimento repassado ao professor é fragmentado e não ressignificado dentro da sua prática.

Apresenta-se abaixo um quadro criado pela pesquisadora como compêndio do apanhado teórico de Luckesi (2011) sobre fatos que demonstram essa diferenciação:

Quadro 2 – Exames versus Avaliação

QUANTO À (AO)	EXAMES	AVALIAÇÃO
▪ Temporalidade	▪ voltados para o passado	▪ para o futuro
▪ Busca de solução	▪ permanecem aprisionados no problema	▪ volta-se para a solução
▪ Expectativa dos resultados	▪ centrados com exclusividade no produto final	▪ no processo e no produto, ao mesmo tempo
▪ Abrangência das variáveis consideradas	▪ simplificam a realidade	▪ tem presente a complexidade
▪ Abrangência do tempo em que o educando pode manifestar o seu desempenho	▪ são pontuais	▪ não é pontual
▪ Função	▪ são classificatórios	▪ é diagnóstica
▪ Consequências das funções de classificar e diagnosticar	▪ são seletivos	▪ é inclusiva
▪ Participação na aprendizagem, politicamente	▪ nas salas de aulas são antidemocráticos	▪ é democrática
▪ Ato pedagógico	▪ são autoritários	▪ é dialógica

Fonte: Adaptado de Luckesi (2011, p. 181-201)

Infere-se do contexto apresentado no quadro acima, uma intrínseca exigência de conhecimento sobre avaliação educacional, especialmente a de ensino-aprendizagem para que as autorregulações ocorram da melhor forma possível, visando diferenciar em que momentos se encontram os professores em sua prática avaliativa na sala de aula e o que fazem com tamanha ferramenta nas mãos.

Hadji (2001), como defensor da avaliação formativa, sob a óptica da prática

educativa em prol da aprendizagem, destaca como função desta:

[...] 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).

Em suas fundamentações, enfatiza que há na avaliação formativa características bem peculiares como: i) o compromisso e comprometimento com quem aprende, favorecendo seu desenvolvimento; ii) tornar-se instrumento de constante acompanhamento; iii) meio de regulação com a finalidade de auxiliar na autorregulação tanto do professor, quanto do aluno, em seu processo de ensino-aprendizagem.

Porquanto, a compreensão para a ação formativa é uma das falas mais importantes de Hadji (2001), no momento em que compreender essas características e sua função para uma atuação de qualidade a favor do aprendente, torna-se necessidade premente em tempos de intensa prática avaliativa.

5.1.3 Cultura de Avaliação: um conhecimento a ser desenvolvido na formação docente

“Aplicação do espírito a uma coisa; estudo; desenvolvimento intelectual.” – assim conceitua cultura o dicionário Michaelis (2008, p. 243); já no dicionário Aurélio (FERREIRA, 2004, p. 212), cultura ganha o conceito de “ato, efeito ou modo de cultivar [...] o conjunto dos conhecimentos adquiridos em determinado campo [...]”. Intencionalmente, quis-se iniciar este tópico com a conceituação de cultura, no momento em que se está trazendo à baila o verbete “cultura de avaliação”.

Há poucos anos, a avaliação educacional tomou grandes proporções e com estas, indagações sobre sua finalidade e modo de operacionalização dentro do universo da Educação. O que estaria envolvido num processo de cultura de avaliação? Será que hoje se aplica esse conceito de forma correta no âmbito escolar? Este tópico pretende fazer esse passeio, onde possa resgatar algumas reflexões diante do que se fez e se faz em avaliação educacional na atualidade da escola brasileira.

Resgatando da trajetória da avaliação educacional, a partir dos estudos de Tyler que deram ênfase ao currículo, quando se definiu e caracterizou por “avaliação de objetivos”, pretende-se destacar e inferir a importância do conhecimento formal em avaliação, pois:

O processo avaliativo consiste, basicamente, na determinação de quanto os objetivos educacionais estão sendo atingidos por programas curriculares e instrucionais.

Todavia, como os objetivos educacionais expressam mudanças em seres humanos, isto é, os objetivos visados traduzem certas mudanças desejáveis nos padrões de comportamento do aluno, a avaliação é processo destinado a verificar o grau em que essas mudanças comportamentais estão ocorrendo. [...] A avaliação deve julgar o comportamento dos alunos, pois o que se pretende em educação é justamente modificar tais comportamentos. (TYLER, 1949, p. 105-106)

Da fala deste grande pensador da avaliação educacional, denominado de “pai da avaliação”, trata-se não só de uma mera verificação ou juízo qualquer de valor, mas algo tão importante que interfere no comportamento do aluno, fato este, por si só, repleto de significados para sua relevância. Currículo e avaliação, concatenados, em busca de modificações de comportamentos, aqui traduzidos em aprendizagens significativas.

Poderia finalizar aqui com essa fala a explicação da importância de uma cultura de avaliação na escola, no entanto, em busca de subsídios mais densos, outras citações são necessárias.

A noção de avaliação como sinônimo de medida e valorizada principalmente pelas suas características de objetividade, fidedignidade e possibilidade de manipulação matemática dos dados (Stufflebeam, 1971) recebeu sérias críticas em função de ser uma noção simplista, inflexível e limitada, levando ao risco de relegar a um plano secundário aspectos importantes do processo ensino-aprendizagem. Esta noção de avaliação dicotomiza, por sua vez, a relação entre meios e fins (Kliebard, 1970). (SAUL, 2010, p. 29)

A visão de avaliação, nesta citação, apresenta-se num cenário antigo ou atualíssimo? Apesar de ser da década de 1970, na visão de alguns professores do ensino básico ainda hoje está atualíssima.

Realizando uma sucinta exposição de ideias dos principais estudiosos da teoria da avaliação, que vão além dos pensamentos de Tyler (1902-1994), tem-se Cronbach (1916-2001), Scriven (1928,-), Stake (1927,-) e Stufflebeam (1930,-) que contribuíram também com o maior progresso que houve na Avaliação Educacional desde seu advento (VIANNA, 2000).

Tyler (1949) em sua concepção de avaliação enfatizou a importância da relação professor-aluno no processo avaliativo. Seus feitos destacaram a importância do professor esclarecer aos alunos o que pretende deles em relação às práticas curriculares em sala de aula. Em contrapartida, estes seriam motivados a promover comportamentos adequados que demonstrariam o processo de ensino-aprendizagem, inteiramente relacionados aos objetivos definidos, e fariam sentido assim para a avaliação educacional. (CARVALHO, 2012; VIANNA, 2000)

Tyler (1949) destacou também a importância de diversos instrumentos a serem utilizados para avaliação de múltiplos comportamentos. Observando e avaliando atentamente os conhecimentos, habilidades, modos de pensar, atitudes e interesses, não de forma isolada,

mas conjuntamente. Para o autor, todos os agentes educacionais deveriam participar do processo de avaliação dos alunos, não apenas com elementos isolados. (CARVALHO, 2012; VIANNA, 2000)

Diante dos estudos de Tyler (1949), Cronbach (1983) conceituou a avaliação como uma atividade diversificada com exigência de várias tomadas de decisão e utilização de diversas informações, que serviriam para elaboração de reflexões e aprimoramento de currículos, cursos, do próprio sistema de ensino e de seus professores. (CARVALHO, 2012; VIANNA, 2000)

Vianna (2000, p. 68-69) destacou uma explicação de Cronbach (1916-2001) sobre o que a avaliação pode proporcionar como decisões:

- 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.

Nesse sentido, avaliar o ensino-aprendizagem para retorno, em forma de (re)planejamento de ações pedagógicas em sala de aula e vice-versa, em favor de uma aprendizagem mais significativa e da própria eficiência do sistema de ensino e dos professores, seria o maior objetivo da avaliação educacional.

Como colaborador nesse processo de conhecimento acerca da avaliação, em 1967, Scriven (1928,-) retomou que a avaliação desempenha muitos papéis (*roles*), no entanto, esta possuiria apenas um objetivo central: o de determinar o valor ou o mérito do que está sendo avaliado. Desta feita, ele afirmou que seria necessário diferenciar papéis (*roles*) e objetivos (*goals*) no contexto educacional. Desta intenção diferenciada, ele sugeriu que teriam dois tipos de avaliação bem claros: a *somativa*, realizada ao final do processo educativo, e a *formativa*, executada durante esse processo. (CARVALHO, 2012; VIANNA, 2000)

Atualmente, este pensamento das duas formas de avaliação da aprendizagem foi bastante difundido entre os professores, dos vários níveis de ensino. A grande maioria tem apenas um conhecimento superficial dos teóricos da avaliação, apresentado em diversos artigos que tocam na temática da avaliação educacional, mais especificamente em avaliação da aprendizagem. O que se vê é que são poucos os docentes com entendimento e real aprofundamento nos conceitos e procedimentos da avaliação educacional como um todo, a começar pelo seu processo histórico.

Scriven (1928,-), outro estudioso e contribuinte na temática da avaliação, deu maior importância à avaliação formativa, destacando que esta deveria ocorrer ao longo do desenvolvimento do programa, projeto e produtos educacionais sendo, principalmente, ferramenta para modificações necessárias no decorrer do processo educativo. (CARVALHO, 2012; VIANNA, 2000)

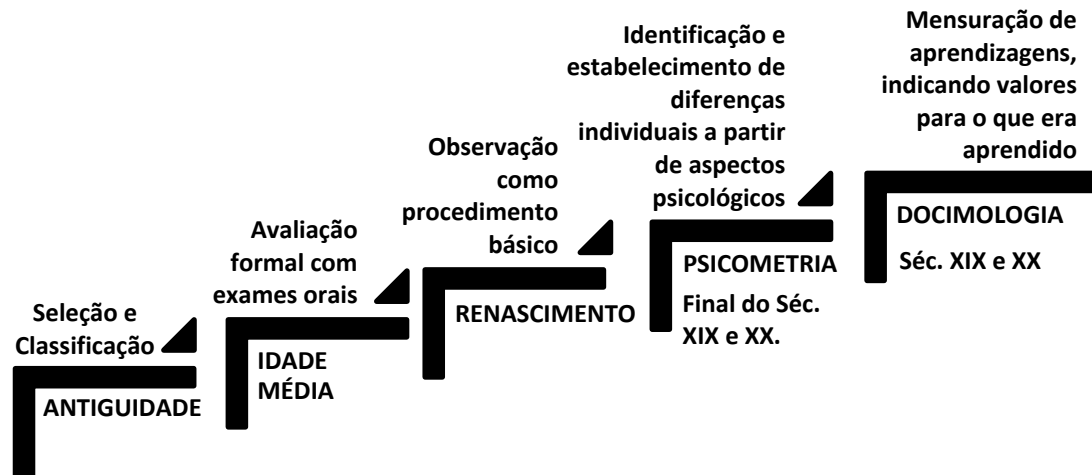
E seguindo com os precursores da avaliação educacional, em 1967, Stake (1927,-) deu destaque ao caráter mais relacional da avaliação como ânsia por uma melhoria da Educação, para isso foi um crítico das práticas convencionais dos testes. E, em 1970, Stufflebeam (1930,-) enfatizou a avaliação como processo contínuo, sistemático, para utilização direta na tomada de decisões. No mesmo sentido de Stake, seu destaque trazia a importância da avaliação em promover as melhorias educacionais e não somente em prová-las. (CARVALHO, 2012; VIANNA, 2000)

Em todos estes conhecimentos iniciais sobre a avaliação educacional, vê-se a importância de se pensar sobre a avaliação educacional e sua metodologia, no sentido de estar sempre questionando-a e colocando-a de forma profunda no cenário educacional. Foi o que fizeram Cronbach, Scriven, Stake e Stufflebeam que foram um pouco além de Tyler, questionando a própria Docimologia, elevando a avaliação a elemento de aprimoramento educacional e considerando-a imprescindível à tomada de decisões.

Nesse contexto acima apresentado, a preocupação com a formação docente para realizar isso, faz-se pertinente nesse estudo. Em vista do processo educacional não ser estanque, onde tudo se faz de forma dinâmica e participativa, o professor deve, na sala de aula de todos os níveis de ensino, dominar esses conhecimentos para ter subsídios na hora da crítica à avaliação, seja interna ou externa. Ademais, esse conhecimento é necessário na própria implementação de tomadas de decisões educacionais, que figurem tão somente a favor da aprendizagem do alunado, objetivo maior da Educação.

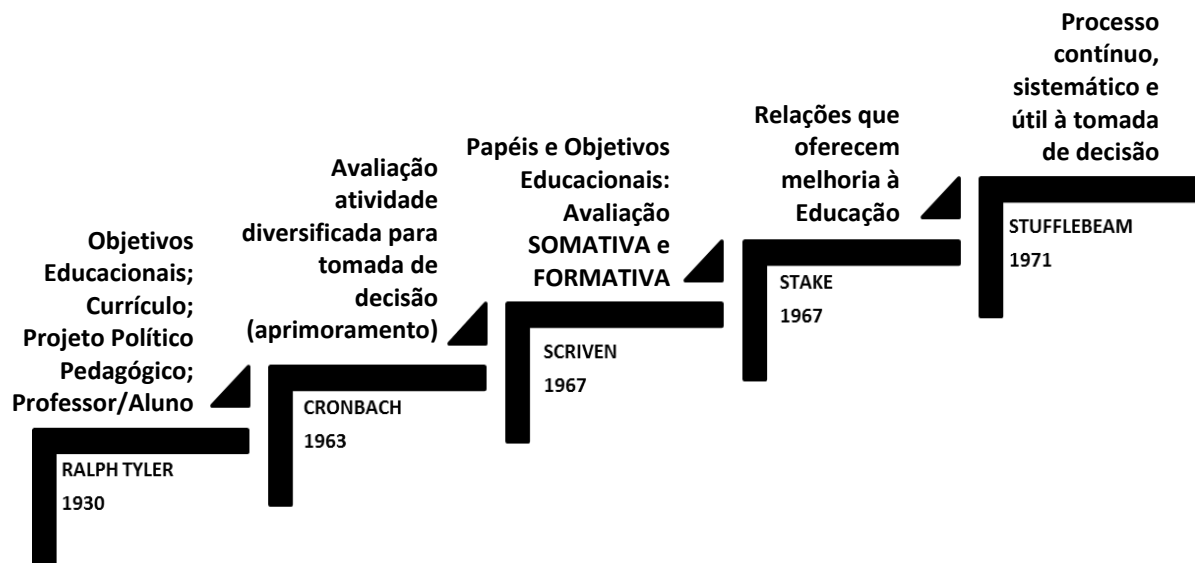
Nas figuras apresentadas abaixo (Figura 1 e 2), vê-se o caminho percorrido na formação do conceito de avaliação pelos diversos “pais da avaliação”. Carvalho (2012, p. 30) promoveu nessas representações um pequeno resumo do caminho avaliativo até à nossa atualidade.

Figura 1 – Evolução conceitual segundo os períodos históricos



Fonte: Carvalho, 2012, p.30.

Figura 2 – Evolução conceitual da teoria da avaliação no mundo



Fonte: Carvalho, 2012, p.30.

Frisa-se mais uma vez a importância desse entendimento para que se enxergue na atualidade a exigência de uma formação adequada em avaliação educacional, a partir dos conceitos aqui apresentados pelos diversos “pais da avaliação educacional”.

A partir dessa realidade, vários autores também se debruçaram sobre o conhecimento em avaliação, sob uma perspectiva de maior colaboração da avaliação para a aprendizagem em sala de aula, entre outros bem conhecidos: Perrenoud (1999), Vianna

(2000), Afonso (2000), Bonniol e Vial (2001), Hadji (2001), Luckesi (2011), destacam-se na temática.

Perrenoud (1999), Afonso (2000), Hadji (2001) e Haydt (2002), chamam à atenção o fato de não ser feito da avaliação formativa um novo modo de controle dos alunos, que se torne tão aversivo quanto os testes tradicionais. Pede-se cuidado para que o exagero no formato, realizado sem conhecimento prévio, não se torne veneno ao invés de cura para que o processo educacional alcance bons êxitos. Luckesi (2011), já desde 1976, fala sobre essa implementação da avaliação da aprendizagem ser componente do ato pedagógico, colaboradora de melhorias na qualidade do ensino e da consecução dos objetivos educacionais.

Sabidamente, embasados nos pais da avaliação, os quais estudaram de forma aprofundada, Perrenoud (1999), Vianna (2000), Afonso (2000), Bonniol e Vial (2001), Hadji (2001), Haydt (2002), Luckesi (2011), entre outros, desenvolveram em seus estudos discussões em que afirmam que as condições básicas para as elaborações de instrumentos de coleta de dados para a avaliação da aprendizagem, perpassam e iniciam-se pelo conhecimento do projeto político-pedagógico da escola, pelo currículo, por seus conteúdos escolares e pelo planejamento do ensino.

Esses autores, entre outros, destacaram as funções didático-pedagógicas da avaliação para que esta conferisse qualidade ao processo de ensino-aprendizagem, a saber: a diagnóstica, a formativa e a somativa. Estas, de forma integrada, fornecem uma maior eficiência à mediação pedagógica e ao *feedback* do planejamento.

No intuito de relembrar esses conhecimentos, tem-se que a função *diagnóstica* tem como objetivo observar como andam os níveis conceituais dos alunos, a respeito de conceitos, habilidades, comportamentos básicos e necessários aos outros níveis de aprendizagem. A função *formativa* estendida a todo o processo de ensino-aprendizagem fornece meios e retornos imediatos sobre a aprendizagem dos alunos, promovendo reajustes em tempo real da prática pedagógica. E, por fim, a *somativa* tem por função gerar a classificação dos alunos, enquadrando-os em níveis de rendimentos dentro do processo de ensino-aprendizagem. (AFONSO, 2000; BONNIOL E VIAL, 2001; CARVALHO, 2012; HADJI, 2001; HAYDT, 2002; LUCKESI, 2011; PERRENOUD, 1999; VIANNA, 2000)

Ademais, a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996), que rege a Educação Brasileira, faz previsão de uma avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa, onde incentiva uma análise do

desempenho global do estudante através de um acompanhamento contínuo, de forma que os aspectos qualitativos se sobressaíam aos quantitativos. (BRASIL, 2010)

Todo esse momento de relembração conceitual serve para que neste estudo se fortaleça a ideia de que os professores, independente dos níveis de ensino nos quais trabalhem, devem se apropriar desses conceitos avaliativos que devem fazer parte de sua prática pedagógica como componentes imprescindíveis. Terem consciência e conhecimento deste campo conceitual, estando atentos ao fazer pedagógico e aos objetivos educacionais, para não cometerem injustiças e deslizes no tocante à omissão nas aprendizagens, ou até mesmo na implementação de cultura de exame, que venham a prejudicar os alunos em suas aprendizagens, isso sim é trabalhar desenvolvendo uma cultura de avaliação.

No cenário atual das avaliações externas, os Estados Unidos da América (EUA), berço das ideias de premiação para escolas, alunos e professores em função do desempenho em testes de larga escala, dão indicativos de que este não é o melhor caminho. Desde 1965, quando foram criados por lá, os testes padronizados tinham três propósitos principais: monitorar o desempenho do aluno, melhorar o ensino-aprendizagem e avaliar a qualidade do ensino e escolas, além de ser utilizados como referenciais para análise entre raças e classes econômicas (SCHWEIG, 2016)

Nesse país utiliza-se o rendimento dos alunos também como avaliação da eficácia de professores e, isto, tem causado, desde o advento dessas ideias, bastante celeuma. Rendendo-se a tantos apelos de pais e categorias de classes como a dos professores, os EUA têm recentemente aprovado leis que não relacionam mais as notas dos alunos com a avaliação de professores, ou melhor, dando a possibilidade dos estados optarem por este uso. O grupo de pessoas que são contra as avaliações em larga escala, alegam há décadas que os testes causam tensões tanto em alunos, quanto em professores, não oferecendo informações válidas sobre o que sabem e aprendem. (RAVITCH, 2016; SCHWEIG, 2016)

Schweig (2016) relata a enorme resistência dos pais a levarem e deixarem seus filhos participarem das avaliações em larga escala, num movimento que em 2014 ganhou força e foi denominado de *opt-out* ou *opting-out*. Cada vez mais crescente, levou os EUA a repensarem essa política de avaliação externa e há mudanças em curso, que estão sendo pensadas para isso. Ele afirma também que no ano passado foram mais de meio milhão de crianças que não participaram dos testes padronizados e que em Nova York a proporção de desistentes é de um em cada cinco estudantes.

Ao desconsiderar que a aprendizagem engloba diversos fatores para que aconteça e se solidifique nas crianças e adolescentes, esses índices tornam-se imprecisos quando

consideram apenas o resultado do rendimento do aluno para avaliar a eficácia do ensino pelo professor. Este fato está causando muita desmotivação e desistência profissional dos professores dos EUA. Após essas mudanças propostas, as avaliações de eficácia dos professores agora ficariam por conta de fatores apenas qualitativos e não só quantitativos de rendimentos dos alunos. Esta última, quantitativa, passa a ser optativa junto à qualitativa, de acordo com os distritos dos EUA que aderissem. (RAVITCH, 2016; SCHWEIG, 2016)

O denominado VAM, *Value-added modeling* (modelo de valor adicionado), agora passa a ser optativo pelo distrito. Pode-se dizer que é um método de avaliação de professores com medição da contribuição do ensino pelo professor, em um determinado ano, comparando os resultados dos testes padronizados atuais de seus alunos, com outros estudantes em anos escolares anteriores nas mesmas séries de ensino. Sucessivamente, feito dessa forma, a modelagem de valor acrescentado procura medir o nível de eficácia que cada professor fornece em um determinado ano, sendo possível a comparação entre níveis de desempenho entre os próprios professores também. (RAVITCH, 2016; SCHWEIG, 2016)

Schweig (2016) destaca que alguns problemas fomentaram o movimento de *opt-out* nas aplicações de testes padronizados nos EUA no ano letivo de 2014-2015: materiais curriculares e recursos, problemas com desenvolvimento profissional adequado dos professores, problemas com novos sistemas de avaliação baseados em computador, além das críticas que afirmam que esses sistemas de avaliações são criados apenas para beneficiamento financeiro das empresas que desenvolvem os testes padronizados privados, ao invés de ter interesses relacionados ao meio educacional de alunos e professores.

Para além de tudo isso, ainda há o problema de preconceito racial que traz, com exclusão de pais de cor em decisões políticas educacionais. Tudo isso fomenta, cada vez mais o *opt-out* partindo de brancos de classe média para pais de cor também em 2016. Positivamente, Schweig (2016) destaca que os testes padronizados nos EUA ainda assim, ajudam muito a diminuir as desigualdades no ensino e nas oportunidades entre as raças e classes econômicas que participam da escola americana, gerando informações importantes que fomentam novas políticas públicas. (SCHWEIG, 2016)

Finalmente, Schweig (2016) destaca que o movimento de *opt-out* em 2016 já ocasionou mudanças bem fortes no cenário avaliativo em Nova York, no sentido dos testes padronizados serem mais curtos, com duração indeterminada e não relacionados com a avaliação de professores. Diante disso tudo o questionamento agora é: “Será que o movimento *opt-out* promoverá mudanças significativas e duradouras no sistema educacional e essas

mudanças beneficiarão os estudantes desfavorecidos e de maior risco?” – indaga Schweig (2016).

Toda essa problemática do movimento *opt-out* gerou a certeza de que muito ainda deve ser debatido sobre os testes padronizados, quando devem ser usados e como devem ser aplicados, além de seu papel no sistema educacional. O Brasil, no entanto, ainda está totalmente envolvido na ideia da política de ranqueamento de escolas e premiações, diante de resultados de rendimentos nas avaliações em larga escala, aplicadas em todo o país.

Recentemente, à data de 5 (cinco) de Maio de 2016, o ministro da Educação, Aloizio Mercadante, assinou a Portaria nº 369 que cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SINAEB). Já publicado no Diário Oficial da União (DOU) do dia 06/05/2016, esse sistema de avaliação está previsto no artigo 11 do Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido pela Lei 13.005/ 2014. O MEC divulgou na ocasião do lançamento que este substitui o modelo anterior, adotado no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), integrando as avaliações já existentes e inserindo outros parâmetros que possibilitem medir a qualidade do ensino em suas múltiplas dimensões. (BRASIL, 2016)

A intencionalidade do MEC também é de que os gestores de educação possam retirar mais informações, além das relacionadas à análise da aprendizagem dos alunos. Na justificativa de que esse sistema ampliará os indicadores educacionais e possibilitará às escolas uma melhoria na gestão, diminuindo as desigualdades no ensino e com possibilidades de investimento na formação docente. (BRASIL, 2016)

Destaca-se que o novo sistema, SINAEB, foi criado a partir de cinco diretrizes:

- a) universalização do atendimento escolar;
- b) melhoria da qualidade do aprendizado;
- c) valorização dos profissionais da educação;
- d) gestão democrática; e
- e) superação das desigualdades educacionais.

Justificam que o Sinaeb pode ser promotor de respostas às demandas de gestores, das escolas e das salas de aulas, para tanto, estas avaliações precisam ser compreendidas, sobretudo pelos professores, para que a melhoria do sistema de ensino se concretize no Brasil.

Diante desse cenário, uma grande questão relacionada ao estudo dessa tese, necessita de resposta: até quando vamos criar tantos cenários avaliativos complexos e exigir de professores compreensão e atuação significativa, se não são dadas condições formativas,

para que seu entendimento, apropriação e contribuição, caminhem para além de um esforço por resultados e prêmios?

Freitas (2016), destacando suas percepções acerca da instituição do SINAEB, explica que o novo sistema avaliativo vem em apoio também a Lei de Responsabilidade Educacional (em curso para votação no congresso) e à própria avaliação do Plano Nacional de Educação (PNE). Continua explicando que o surgimento da proposta do Sinaeb, veio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), especificamente, feita pela Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB) e que, embora o Índice de Diferença de Desempenho dos Estudantes (IDD) não apareça claramente no texto da portaria ministerial que instituiu o Sinaeb, os textos apresentados abaixo, promulgam que:

§4º O Ideb incorporará em sua metodologia de cálculo, informações comparativas que permitam avaliar o efeito do ensino ofertado em cada escola no aprendizado do estudante.

Inciso III – o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, Ideb, agregará a este o Índice de Diferença do Desempenho esperado e verificado – IDD dos estudantes da educação básica, entre outros.

§5º. O IDD será a expressão da diferença dos resultados das avaliações, iniciais e finais, dos estudantes em cada uma das etapas e modalidades da Educação Básica.

Em ferrenha crítica, Freitas (2016) destaca que os responsáveis pelas propostas de avaliação em larga escala no Brasil, nos últimos tempos,

não conseguem esconder sua predileção pelas teses de responsabilização verticalizadas defendidas pelos reformadores empresariais da educação. Patinam e acabam incorporando as ideias, como ocorreu com a versão censitária da Prova Brasil (aplicada somente para escolas públicas e deixando a iniciativa privada fora da avaliação censitária) e do próprio IDEB. Nunca está demais insistir que o criador do IDEB, Reynaldo Fernandes, ex-presidente do INEP no governo Lula, é hoje um defensor barulhento da privatização das escolas públicas.

O atual Ministro conseguiu marcar mais um gol contra na escola pública. Nas “suas barbas”, os reformadores empresariais conseguiram emplacar um dispositivo que poderá comprometer o futuro da educação pública brasileira. Trata-se da instituição de mais um índice para a educação: o IDD – índice de diferença de desempenho dos estudantes que comparará o desempenho esperado para uma determinada etapa, escola ou série (e por que não uma sala de aula?) com o realmente obtido.

Enfatiza o autor, que este índice põe-se como ferramenta de controle da educação brasileira, no tocante ao gestor, escola e professor, por utilizar-se de “cálculo de valor agregado”, na tentativa de “[...] determinar o impacto da ação pedagógica da escola ou do professor na aprendizagem do aluno, a partir de testes padronizados, ou seja, determinar quanto a escola agregou na aprendizagem do aluno durante um certo período de tempo.” (FREITAS, 2016)

Inclusive, Freitas (2016) afirma que há uma continuidade de pensamento de fomentar mais ainda os processos meritocráticos no país, através das premiações como bônus aos professores em Estados e Municípios brasileiros, seguindo como cópia autêntica do que os EUA fazem nessa área da avaliação educacional.

Ademais, desde 2011, alguns pesquisadores americanos, grupos de estudiosos independentes da área, criticam e encontram erros no processo de avaliação pelo valor agregado e os ranqueamentos feitos dessa forma.

6.000 professores de 470 escolas de Los Angeles foram ranqueados por cálculo de valor agregado tomando por base dados de seus alunos entre 2004 a 2009. O estudo está de acordo com a tendência americana de usar dados de vários anos para estabelecer o ranqueamento dos professores. Chamam tais técnicas de meritocracia de segunda geração. Segundo os proponentes da metodologia, a primeira geração não funcionou porque era baseada em dados de um único ano de medição. Além disso, a recompensa era dada diretamente ao professor, enquanto a nova geração privilegia dar a recompensa para a equipe da escola a partir da tendência observada em vários anos de medição.

Seja na sua primeira geração, seja na segunda geração, a meritocracia americana continua encontrando problemas [...] Grupos independentes de pesquisadores usando a mesma base de dados constatam equívocos no ranqueamento divulgado pelo Los Angeles Times que variam de 13,9% a 22,3%.

Nesse contexto problemático, o que se viu anteriormente nas colocações de Schweig (2016), é que os EUA estão, nesse exato momento, passando por intensa crise de rejeição pelos próprios pais de alunos e professores. Porquanto, esse tipo de índice e formato avaliativo têm fomentado crises internas nas escolas, impactando a qualidade de vida de uma classe trabalhadora como a dos professores, sofrendo estes com desmotivação e gerando níveis de evasão na opção pelo magistério, e por parte dos próprios alunos junto aos professores, todos se sentindo extremamente pressionados a conseguir resultados e não, qualitativamente, aprendizados significativos para uma formação adequada.

Surpreendentemente, o Brasil, no momento em que os EUA amargam a colheita dos frutos de uma semeadura avaliativa que não foi bem idealizada e implementada, adota o mesmo procedimento, ao invés de pensar por si próprio novos caminhos avaliativos para geração de uma educação de qualidade. Será que o país vai ter que colher os mesmos frutos amargos, para repensar esse caminho que optou recentemente em tomar? – fica aqui uma indagação de pesquisadora.

Indubitavelmente, construir uma cultura de avaliação perpassa por essas discussões e debates intensos, pois são geradores de índices que modificam realidades e qualidades de vida de alunos, professores, além de famílias e governos. Porquanto, refletir

sempre a partir dos conhecimentos científicos que envolvem a avaliação educacional é essencial em todo esse processo educativo.

Infere-se que não se pode prescindir de conhecimento formal num momento de debate intenso como esse, não se deve agir apenas pelo conhecimento empírico, pela vivência reprodutiva, que algumas vezes pode ser parcial, distorcida e geradora de desigualdades e injustiças maiores.

Conclui-se, nesse sentido, que uma formação docente em avaliação educacional pautada em uma cultura de avaliação é extremamente necessária e imprescindível, em vista do cenário educacional e avaliativo, que se tem apresentado no âmbito interno e externo do Brasil atualmente.

5.2 As gerações da avaliação educacional e o atual cenário avaliativo: impactos na formação docente

Neste tópico são abordadas de forma sucinta as gerações de avaliação e as suas relações com o cenário atual de avaliação educacional hoje, assim como seu impacto na formação docente.

Lima Filho e Trompieri Filho (2013) destacam que a educação como processo de sociabilização tem nos diversos espaços de convívio social, seu campo de atuação, dessa maneira tem como objetivo adequar o indivíduo à sociedade e aos grupos nos quais está inserido, assim como desses grupos no todo da sociedade. Afirmam que “nesse sentido, educação coincide com os conceitos de socialização e endoculturação, mas não se resume a estes, pois, interage com politização e cidadania.” (LIMA FILHO E TROMPIERI FILHO, 2013, p.2)

Os autores supracitados enfatizam que pelo papel dinâmico e social da educação – como fenômeno social – está em constante modificação e se adequa as sociedades às quais faz parte, modificando-se conjuntamente. Nesse sentido, “[...] a ideia de educação – que implica a transmissão estruturada do conhecimento dentro de uma instituição formal – vem dando passagem a uma noção mais ampla de “aprendizagem” que envolve obrigatoriamente a ‘avaliação educacional’”. (LIMA FILHO E TROMPIERI FILHO, 2013, p.2)

Diante de todo esse fenômeno condicionante, Lima Filho e Trompieri Filho (2013, p.3) destacam que

Para ensinar é preciso saber avaliar a totalidade do processo de aprendizagem. A avaliação da aprendizagem engloba a princípio a definição de um determinado

modelo de educação e seus pressupostos teórico-metodológicos, que estão implícitos na prática docente vigente. O modelo teórico de avaliação da aprendizagem mostra (ou deveria), uma sintonia com o método de ensino, pois, a depender da abordagem mudam-se a concepção da natureza do conhecimento e as finalidades educacionais. Nesse contexto, a opção por um modelo de avaliação da aprendizagem consiste, obrigatoriamente, na construção do significado da avaliação da aprendizagem vinculada a determinados condicionantes sociais, econômicos, políticos e culturais que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade.

Nesse sentido, a avaliação educacional – por também estar pautada em diferentes tendências e momentos socioeconômicos e político-organizacionais – como destacam Lima Filho e Trompieri Filho (2013), pode ser pensada e implementada dentro de um conceito que foi definido como “gerações da avaliação”, que é tão somente os períodos que caracterizam cada modelo teórico escolhido, com a utilização dos seus recursos, seus instrumentos, procedimentos, critérios e exposição de resultados dentro de um viés ideológico.

Houve uma evolução do conceito de avaliação, ao longo dos tempos, dentro dessas gerações, indo de mensuração, descrição, julgamento e negociação – tão bem destacados como quatro fases definidas por Guba e Lincoln (1989).

Na primeira geração, destaca-se como forte conceito a medição, ou *mensuração*, que a define. Fatos como o advento e fortalecimento da psicomетria de Alfred Binet, além dos famosos testes de QI (quociente de inteligência) aliando a psicologia à educação, resultou nos testes padronizados que tentam medir o nível de inteligência e o desempenho dos indivíduos, classificando-os de acordo com as competências e os níveis mentais em que se encontram. (LIMA FILHO E TROMPIERI FILHO, 2013)

Lima Filho e Trompieri Filho (2013, p. 5) destacam que no final do século XIX e início do século XX, alguns fatos da primeira geração ligados aos testes padronizados foram que

- Apareceram, a partir de 1910, as primeiras escalas de medida da escrita, ortografia e do cálculo aritmético;
- Desenvolvem-se instrumentos que correspondem às exigências de rigor, objetividade e normalização. Em 1923 aparece o *Stanford Achievement Test*;
- Aumenta o interesse pelo estudo dos resultados dos exames e das condições em que ocorrem. Tal processo permitiu que a avaliação fosse entendida apenas como medida, pois só a partir dela poderia tomar decisões sensatas.

Diante do contexto pedagógico, Lima Filho e Trompieri Filho (2013, p. 6) destacam como pontos importantes na primeira geração:

- Privilegia-se o eixo professor/saber, dando ao aluno um lugar passivo. É o modelo pedagógico do ensinar.
- Ensinar significa transmitir o saber da forma mais adequada possível e aprender significa ser capaz de reproduzir tal como foi ensinado.
- O processo de ensino-aprendizagem está centrado no professor e na sua palavra.
- As dificuldades de aprendizagem são atribuídas aos defeitos dos alunos.

- A avaliação não tem lugar no processo aprendizagem, acontece sempre no final de um período de ensino.
- O teste é o instrumento privilegiado.
- O foco da avaliação recai mais no que o aluno é capaz de fazer do que no modo como se desenvolve a sua aprendizagem.
- O erro contribui para a nota, por isso não tem valor informativo sobre as dificuldades dos alunos.

No tocante às funções desta primeira geração, Lima Filho e Trompieri Filho (2013, p.6) apontam que são essencialmente administrativas: “- A seleção e a certificação são essenciais para o funcionamento do sistema; - O exame é a expressão da ideia de medida; - A aprovação ou reprovação é a consequência do ato avaliativo; - A integração ou a exclusão são os efeitos sociais mais visíveis.”

Tomando por base agora a segunda geração, o auge desse segundo momento fica por conta de buscarem “[...] dados sobre o alcance dos objetivos por parte dos alunos, em que seria necessário descrever o que seria sucesso ou dificuldade com relação aos objetivos previamente estabelecidos.”, conforme abordaram Lima Filho e Trompieri Filho (2013, p.7).

Teve uma denominação de *descritiva* por haver uma maior valorização da descrição de padrões e critérios pelo avaliador, que se tornou nessa época um profissional muito técnico, em todo esse processo que enfatizou a revisão do currículo escolar e a busca por melhorias no desempenho dos alunos nos conteúdos ministrados em sala de aula. Fazendo com que os objetivos educacionais passassem por constantes análises avaliativas, em busca de uma eficiência e eficácia educacional, voltada a suprir o mercado de trabalho e a necessidade da economia da época. Essa geração teve como principal propagador Ralph W. Tyler (1949), conhecido como pai da avaliação educacional, juntamente às colaborações (LIMA FILHO E TROMPIERI FILHO, 2013)

O contexto pedagógico dessa segunda geração, segundo Lima Filho e Trompieri Filho (2013, p.8), destaca que “ajuda o professor a tomar decisões ao nível da gestão do programa para criar melhores condições de aprendizagem. Realiza-se depois de um período de ensino-aprendizagem. Procura alterar a curva de Gauss (instrumento que descreve uma série de fenômenos físicos, possui grande uso na estatística inferencial.) de forma a aproximar-se de uma curva em J.”

Sobre esta, Lima Filho e Trompieri Filho (2013, p.8) enfatizam como natureza:

- A exclusividade dos dados quantitativos começa a ser questionada pelos estudiosos da área, surge o debate sobre a serventia dos números para o processo avaliativo.
- Não é suficiente apenas verificar o rendimento quantitativo dos alunos: suas notas, sua média, seus escores, dentre outros, nem tampouco se assegurar da viabilidade do tempo, das técnicas, dos instrumentos. É fundamental se descrever os objetivos de ensino para avaliar em que medida esses objetivos foram atingidos ou não.

- Nessa geração a avaliação criteriosa é a avaliação útil capaz de ajudar os alunos no seu processo de construção do conhecimento.
- Tyler, na seqüência de estudos sobre os efeitos dos currículos nos resultados dos alunos: a) Insiste que o currículo necessita ser organizado em torno de objetivos; b) Estes passam a ser a base da planificação e a referência central para preparar os exames, deixando de lado as provas normativas.
- O sistema de referência é igual para todos os alunos.
- É uma comparação entre os objetivos e o desempenho dos alunos face a eles.
- O sistema é de referência criterial, porque o termo de comparação são os critérios que permitem verificar a mestria dos objetivos.

As funções dessa geração são elencadas como:

Pela primeira vez a avaliação ganha uma dimensão pedagógica quer com a avaliação formativa quer com a avaliação diagnóstica. No entanto, a função reguladora da avaliação formativa é pontual e tem uma natureza retroativa, orientando o professor em um sentido estrito. A avaliação continua a dar uma grande ênfase aos resultados finais, por isso a dimensão seletiva se mantém. (LIMA FILHO E TROMPIERI FILHO, 2013, P.8)

Dando continuidade à evolução da avaliação educacional, a terceira geração trouxe o *juízo* como destaque. Houve nesse momento um grande questionamento em torno do reducionismo dos testes padronizados que limitaram a avaliação à apenas medição. Nesse ínterim, nasce o avaliador como juiz sem, no entanto, excluir os ganhos das outras fases anteriores de medição e descrição. Ou seja, a própria avaliação também estaria sendo julgada em seus objetivos, não só os curriculares e educacionais. (LIMA FILHO E TROMPIERI FILHO, 2013)

Lima Filho e Trompieri Filho (2013, p.8) destacam que Scriven, em 1967, com seu olhar mais voltado à avaliação formativa, observou alguns problemas que, em sua visão, maculavam as gerações anteriores:

- a) Sinalização clara de objetivos, problemas, acertos, insucessos, a performance dos sujeitos avaliados e os resultados obtidos;
- b) O que fazer com os resultados obtidos pelo avaliador;
- c) A definição dos padrões de julgamento era livre, conforme os interesses da instituição educacional; e
- d) A necessidade de um especialista em avaliação com o papel de juiz. Se há julgamento, deve haver juiz.

Nessa fase, há uma valorização da avaliação como julgamento de valores para uma construção individual de conhecimento, onde a justiça aparece como critério de legitimidade para a própria avaliação. (HADJI, 2001; LIMA FILHO E TROMPIERI FILHO, 2013; LUCKESI, 2011; PERRENOUD, 1999; VIANNA, 2000)

A natureza desta terceira geração, permeada de vários fatos, é abordada por Lima Filho e Trompieri Filho (2013, p.11) da seguinte forma:

- Cronbach e Scriven estimularam o aparecimento de vários modelos desenvolvidos em torno de duas linhas conceptuais: a) Uma aprofundou a perspectiva de Tyler, clarificação dos objetivos e construção de instrumentos de avaliação mais viáveis (tabelas de especificação); b) A outra desenvolveu a proposta de Cronbach que associa a avaliação ao processo de tomada de decisões.

- Para Cronbach a avaliação deve: a) Incidir a sua atividade na tomada de decisões; b) Incidir não só no fim dos programas, mas atuar durante o seu desenvolvimento; c) Deve preocupar-se mais com as características estruturais do programa do que em fazer comparações.

- Para Hadji (1989) a avaliação é um ato de julgamento profissional entendido como processo de tomada de decisão: a) Avaliar é tomar posição face ao valor de algo; b) Coloca novas exigências ao avaliador; o de saber apreciar os dados para uma decisão adequada.

- Hadji (1989) salienta a importância de um trabalho exaustivo na classificação do ato de julgar: a) Processo de decisão baseado nas escolhas que o avaliador faz, sendo este considerado parte integrante da própria avaliação.

O contexto pedagógico que se insere na terceira fase, elencado por Lima Filho e Trompieri Filho (2013, p.12), enfatiza que nessa

- As decisões são tomadas em contexto e condicionadas pelo “jogo” de relações em presença.

- A avaliação é condicionada pelo contexto visível imediato (modelo pedagógico onde o ato avaliativo se concretiza - turma).

- Pelos contextos “ausentes” que se relacionam entre si (sociedade – avaliação prescrita e escola - avaliação apropriada).

Assim como as funções destacadas são, por Lima Filho e Trompieri Filho (2013, p.12), nessa terceira geração:

Desenvolve-se a avaliação como um meio de regulação interativa. Tem subjacente o modelo cognitivista da aprendizagem:

- Compreender o funcionamento cognitivo do aluno;
- O erro revela ao professor as estratégias elaboradas pelo aluno;
- A orientação pedagógica ajuda o aluno na realização da tarefa;
- O principal agente da regulação é o professor.

Diante de todo esse contexto, aparece uma quarta geração da avaliação onde o conceito de *negociação* é bastante destacado como a valorização do diálogo e oportunidades de participação coletiva entre os sujeitos na construção do conhecimento. Do mesmo modo, há um envolvimento entre avaliados no processo de avaliação, para negociações a respeito das decisões e acordos coletivos sobre a avaliação educacional aplicada, tendo como base

informações quali-quantitativas, para formulação de estratégias de negociação. (LIMA FILHO E TROMPIERI FILHO, 2013)

Importante destacar que essa quarta geração é também formativa e a mais crítica do processo de avaliação, pois lida com todas as dimensões desta: políticas, socioculturais, contextuais e técnicas, em busca de melhoria da aprendizagem dos alunos. A fim de utilizar-se da negociação como ferramenta de qualidade na aplicação deste. (HADJI, 2001; LIMA FILHO E TROMPIERI FILHO, 2013; LUCKESI, 2011; PERRENOUD, 1999; VIANNA, 2000)

“Essa geração é a que mais se aproxima de uma perspectiva construtivista da educação, onde a prática educativa é vista como ato político de conscientização e transformação da própria realidade.” (LIMA FILHO E TROMPIERI FILHO, 2013, p. 13)

Quanto à sua natureza, Lima Filho e Trompieri Filho (2013, p.14), destacam:

- Deixa de se reger por procedimentos rígidos e normalizados.
- A complexidade da avaliação educacional deve-se:
 - a) À sua natureza relacional, assente em um processo de comunicação;
 - b) Ao fato de ser um processo com repercussões sociais;
 - c) À preocupação em entender os significados das dinâmicas de ação nos diferentes contextos educativos.
- Passa a assumir uma pluralidade de abordagens sobre a mesma realidade, logo uma diversidade de respostas.
- Os diversos olhares não se excluem antes se enriquecem mutuamente.
- Tem como principal objetivo encontrar respostas para melhorar o desenvolvimento das ações e das relações em cada situação específica.
- É vista como um processo de comunicação interpessoal que ocorre em um contexto determinado.
 - a) Assim não se pode reduzir a um processo de medida;
 - b) Não pode ser vista separada da própria aprendizagem;
 - c) Não pode ser reduzida a uma técnica, sem atores;
 - d) As dificuldades do aluno são elementos chave de informação;
 - e) As práticas de avaliação devem assistir as aprendizagens.

Seu contexto pedagógico advoga que é

- Influenciada pelos avanços das teorias construtivistas de aprendizagem.
- De transmissor o professor passa a ser organizador dos contextos, acompanhando os alunos nas aprendizagens.
- Diversidade dos métodos de ensino (trabalhos de grupo, trabalho projeto e trabalho autônomo orientado para as necessidades dos alunos).
- A auto-avaliação é a forma privilegiada de avaliação.
- A definição de critérios “transparentes” assume importância fundamental. (LIMA FILHO E TROMPIERI FILHO, 2013, p.15)

Algumas funções de destaque para a quarta geração da avaliação educacional são: a) como agente reguladora é uma avaliação formadora – a autorregulação fica por conta do aluno; b) o professor apenas auxilia no processo através da avaliação; c) o próprio aluno é que identifica suas fraquezas e pontos fortes; d) o erro é tido como fonte de autorregulação; e) avaliação com caráter informativo para os pais. (HADJI, 2001; LIMA FILHO E TROMPIERI FILHO, 2013; LUCKESI, 2011; PERRENOUD, 1999; VIANNA, 2000)

Dentro de um contexto chamado de economia social – típico do terceiro setor – que congrega atividades econômicas que não tem como foco o lucro, apesar de privadas, gerando um bem-estar coletivo – pois visam uma construção coletiva, através da mutualidade, do associativismo e cooperativismo – nasce a quinta geração da avaliação por uma necessidade de “[...] resposta as mudanças nas ações individuais e coletivas dos agentes sociais, [...]. Baseada em uma nova realidade vigente que congrega na economia mais do que um setor público e um setor privado, uma esfera social.” (LIMA FILHO E TROMPIERI FILHO, 2013, p. 16)

Nessa quinta geração, os conceitos de avaliação como processo estratégico, como ser ativamente participativa, como uma atividade política e como um interesse coletivo do interesse geral, remonta a força de uma avaliação voltada à crítica da realidade e como gerenciadora do contexto social. (LIMA FILHO E TROMPIERI FILHO, 2013, p. 17)

Afirmam os autores supracitados que

No geral, a quinta geração da avaliação educacional permite o deslocamento da centralidade da medida, ou a racionalidade da observação, baseado no desejo de compreender, no sentido weberiano a composição do quadro social, econômico e político para a intervenção adequada. Esse movimento é feito com base em uma desconstrução da centralidade das modalidades tradicionais.

Assim, a avaliação para ter sucesso real deve servir ao favorecimento de uma reconstrução e um adicionamento de uma metodologia qualitativa, baseada sempre na "relevância social" e no sucesso coletivo do país e de seu povo. (LIMA FILHO E TROMPIERI FILHO, 2013, p.18)

Em resumo, fazendo uma relação entre as gerações e as práticas avaliativas que as envolvem, Lima Filho e Trompieri Filho (2013, p.14) construíram dois quadros com intenção de resumir os conceitos que envolvem as cinco gerações.

Apresenta-se abaixo, inicialmente, o quadro da adaptação da obra de Guba e Lincoln (1989, p.22-42) adicionado da quinta geração, aqui trazido na íntegra (Figura 3); e, logo depois, o resumo dos objetivos e papéis das cinco gerações, diante do avaliador e do avaliado (Figura 4).

Figura 3 – Quadro das gerações de avaliação educacional

GERAÇÕES DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL		CARACTERÍSTICAS DA GERAÇÃO	PRÁTICA EDUCATIVA
1ª Geração	Mensuração	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Mensuração do desempenho; ✓ Geração da medida; ✓ Papel técnico do avaliador; ✓ Aplicação de instrumentos de medida; ✓ Ênfase na avaliação quantitativa do conhecimento 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aplicação de testes padronizados para medir o QI dos alunos; ✓ Classificação dos alunos conforme os diferentes níveis mentais e suas aptidões; ✓ Ênfase na memorização; ✓ Educador detentor e transmissor do conhecimento; ✓ Destaque para a mensuração de atitudes, de comportamento e de rendimento.
2ª Geração	Descrição	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Descrição detalhada sobre os objetos alcançados em relação aos planejados; ✓ Surgimento da avaliação qualitativa do conhecimento. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aplicação de instrumentos para examinar o desempenho do aluno em relação ao que foi planejado e ensinado pelo professor; ✓ Objetiva melhoria do currículo escolar; ✓ Ênfase no resultado (produto).
3ª Geração	Julgamento	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Julgamento de valor como elemento essencial; ✓ Negação da completa geração anterior; ✓ Ênfase na avaliação qualitativa do conhecimento. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Avaliador passa a ter papel de juiz; ✓ Reconhecimento do juízo subjetivo por parte do avaliador; ✓ Destaque na tomada de decisão visando a melhoria do desempenho escolar.
4ª Geração	Negociação	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Diálogo coletivo é a essência da negociação; ✓ Negociação entre avaliadores e avaliados; ✓ Ênfase na avaliação quantitativa e qualitativa do conhecimento 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Professor passa a ser um mediador e não um “juiz” no processo de construção e avaliação do conhecimento; ✓ Critérios de correção são pactuados coletivamente; ✓ Co-participação no planejamento das ações avaliativas e dos temas geradores; ✓ Busca o melhoramento da aprendizagem; ✓ Avaliação da aprendizagem é configurada como um processo interativo de negociação, fundamentado no paradigma construtivista.
5ª Geração	Avaliação Social	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Avaliação como um processo estratégico; ✓ Avaliação participativa; ✓ Avaliação como atividade política; ✓ O interesse coletivo como interesse geral 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Avaliação crítica da realidade; ✓ Gerenciador do contexto social; ✓ Conteúdo multidisciplinar; ✓ Avaliação heterogênea e única; ✓ Informação relevante, múltipla, ágil para cada momento de aprender.

Fonte: LIMA FILHO E TROMPIERI FILHO (2013, p. 19) - Adaptado de As quatro gerações da avaliação – Guba e Lincoln (1989, p.22-42) (com exceção da quinta geração).

Figura 4 – Síntese das cinco gerações: objetivos e papéis

Gerações	Objetivo	Papel do Avaliador	Papel do Avaliado
1ª - Geração da Medida	Medir; Desenvolvimento das técnicas psicométricas/testes, aplicação do método científico.	Técnico que mede a eficácia dos resultados a partir dos testes.	É medido e controlado.
2ª - Geração da Descrição	Descrever, incluindo medir; Emergência da avaliação de programas centrados em objetivos de aprendizagem (Tyler, 1930).	Especialista que se limita a descrever os objetivos de aprendizagem.	Elemento instrumental do processo.
3ª - Geração do Julgamento	Julgar o mérito ou valor, incluindo medida e descrição; Desenvolvimento de novos currículos e modelos de avaliação após crise <i>Sputnik</i> (1957).	Juiz, que acumula as funções anteriores, e que determina as decisões a tomar.	Ator passivo e objeto das tomadas de decisão.
4ª - Geração da Negociação	Chegar a discursos consensuais; Influência do paradigma construtivista.	Orquestrador de uma negociação; Interprete e agente de mudança.	Agente ativo e participativo, colaborando e negociando.
5ª – Geração Social	Desenvolver a avaliação como instrumental examinador das relações causais entre ação e reação do contexto social.	Selecionador prévio de metas e planejamento de atividades. Papel formativo que parte de uma abordagem prospectiva e de auxílio na tomada de decisão.	Agente ativo e participativo, analisando, avaliando e criticando.

Fonte: LIMA FILHO E TROMPIERI FILHO (2013, p. 20)

Diante do exposto, as práticas avaliativas do atual cenário de testes em larga escala, que são tão comentados na mídia dos governos e nas escolas pelos gestores e professores, estão mais voltadas à primeira geração de avaliação, pois apresentam suas características centrais, apesar de que os que se utilizam dessa prática avaliativa, defendem que também estão na segunda e terceira geração.

Importante se torna essa reflexão em forma de pergunta: dentro de que geração está o atual cenário avaliativo do município de Fortaleza? Em que geração, os professores desejam estar, junto aos alunos? Os professores são formados para conhecer e discutir dentro de uma prática crítico-reflexiva todas essas gerações de avaliação educacional? Espera-se que essas respostas sejam desenvolvidas na apresentação dos resultados do trabalho.

Nesse contexto, faz-se pertinente conhecer um pouco das gerações praticadas de avaliação na educação básica no Brasil em busca de possíveis respostas ao contexto do município estudado.

5.2.1 As gerações de avaliação da educação básica no Brasil

As avaliações em larga escala no Brasil, de certa forma, são filhas das avaliações do Pisa, pois nascem da necessidade de participação de nosso país nesse contexto de incentivo e manutenção de sua estadia na OCDE. Essencialmente, “além de outros objetivos, as iniciativas de avaliação associam-se à promoção de qualidade do ensino, estabelecendo, no limite, novos parâmetros de gestão dos sistemas educacionais.” (BONAMINO E SOUSA, 2012, p.2)

Destacam, Bonamino e Sousa (2012), que há uma tendência de utilização de avaliações em larga escala, visando essa mensuração do desempenho escolar dos alunos, levando em consideração parâmetros do currículo que são mais universais em todos os países participantes do Pisa, onde avaliam os elementos em comum (os recortes) do que em currículo todos devem ter acesso, aqui mais conhecidos como descritores.

Pelas autoras, Bonamino e Sousa (2012), há três gerações de avaliações em larga escala no Brasil, que causam consequências diferenciadas para o currículo escolar e estas coexistem nas redes de ensino, a saber: na primeira geração – avaliação diagnóstica da qualidade da educação ofertada - não há afetação direta para as escolas e o currículo; já na segunda e terceira geração – há afetação do currículo e a avaliação tem seus resultados divulgados entre pais e sociedade.

Destacam Bonamino e Sousa (2012), que

No estágio atual das iniciativas de avaliação em larga escala, emergem outros dois novos modelos de avaliação com a finalidade de subsidiar, a partir dos resultados dos alunos, políticas de responsabilização com atribuição de consequências para os agentes escolares. Na literatura sobre o tema, quando as consequências dessas políticas são apenas simbólicas, elas são chamadas de *low stakes* ou de responsabilização branda. Já quando as consequências são sérias, elas são chamadas de *high stakes* ou de responsabilização forte (CARNOY; LOEB, 2002; BROOKE, 2006). Tais avaliações são respectivamente identificadas, neste texto, como avaliações de segunda e terceira geração.

Vê-se, claramente, nesse excerto que as avaliações em larga escala no Brasil afetam diretamente o currículo nacional. Fato preocupante, pois se está modificando toda uma ação educacional diária com base em recortes do currículo, por isso a queixa dos professores têm fundamento, no momento em que deixam de pensar, estudar, planejar e aplicar todo o currículo para apenas “ensinar” os recortes denominados de descritores, pondo em desuso e em descrédito, junto aos alunos – beneficiários de sua prática docente – todos os outros conteúdos que não são tratados em sala de aula.

Confeccionando um quadro resumo de todas as três gerações apresentadas por Bonamino e Sousa (2012) tem-se abaixo:

Quadro 3 – Três gerações da avaliação em larga escala no Brasil

Geração	Característica	Responsabilização dos agentes escolares	Impacto no currículo e nas escolas	Resultados
Primeira	Diagnóstica para acompanhamento da evolução da qualidade educacional do país.	NÃO	Não há	Divulgados, mas não devolvidos às escolas.
Segunda	Ampla divulgação sem política de bonificação financeira	SIM, para que pais e sociedade cobrem (com pressão) da escola por mais resultados.	Recorte e negação dos outros conteúdos.	Divulgados e são devolvidos às escolas.
Terceira	Ampla divulgação com normas explícitas que preveem sanções ou recompensas com mecanismos de remuneração em função de metas estabelecidas.	SIM, com política de bonificação financeira e/ou sanções administrativas.	Recorte e negação dos outros conteúdos.	Divulgados e são devolvidos às escolas.

Fonte: Criação da autora, a partir do texto de Bonamino e Sousa (2012).

Nesse contexto, do quadro apresentado, Bonamino e Sousa (2012), abordam sobre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o caracterizam na primeira geração, assim como na segunda e na terceira gerações, a Prova Brasil e os exemplos das avaliações de São Paulo e Pernambuco.

A respeito do Saeb, criado em 1991, as autoras explicam dentro de toda a sua construção e aplicação que

O Saeb, principal sistema de avaliação da qualidade da educação básica, avalia, a cada dois anos, uma amostra dos alunos regularmente matriculados na 4ª e na 8ª série (6º e 9º ano) do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio, em escolas públicas e privadas localizadas em área urbana e rural.

Os testes de desempenho aplicados aos alunos são conjugados com questionários sobre fatores associados a esses resultados, tendo por foco a escola e seus diferentes agentes. Até 2009, foram realizados dez ciclos de avaliação. Desde sua criação, o Saeb configura-se como uma avaliação com desenho apropriado para diagnosticar e monitorar a qualidade da educação básica nas regiões geográficas e nos Estados brasileiros. Em 1995, foram introduzidas inovações metodológicas em seu desenho, as quais consolidaram sua configuração atual; são elas: i) inclusão da rede particular de ensino na amostra; ii) adoção da Teoria de Resposta ao Item (TRI), que permite estimar as habilidades dos alunos independentemente do conjunto específico de itens respondido; iii) opção de trabalhar com as séries conclusivas de cada ciclo escolar (4ª e 8ª série do ensino fundamental e inclusão da 3ª série do ensino médio); iv) priorização das áreas de conhecimento de língua portuguesa (foco em leitura) e matemática (foco em resolução de problemas); v) participação das 27 unidades federais; vi) adoção de questionários para os alunos sobre características

socioculturais e hábitos de estudo. A partir da introdução dessas inovações, o Saeb tornou comparáveis os desempenhos dos alunos entre anos e séries.

Em relação ao recorte mencionado no currículo, chamado de *descritores e matrizes de referência*, Bonamino e Sousa (2012, p.3) explicam que

[...] os testes cognitivos do Saeb são elaborados com base em matrizes de referência, desenhadas a partir de uma síntese do que é comum a diferentes propostas curriculares estaduais, municipais e nacionais, além da consulta a professores e especialistas nas áreas de língua portuguesa e matemática e do exame dos livros didáticos mais utilizados nas redes e séries avaliadas.

A não interferência, ou o baixo nível desta na escola e no currículo escolar, deve-se ao fato de “[...] que a elaboração dos testes leve à definição do que deve ser considerado fundamental em termos de aprendizagem escolar e, portanto, do que todos os alunos deveriam saber e ser capazes de fazer ao final de determinados ciclos de escolarização, por ser de base amostral [...]” (BONAMINO E SOUSA, 2012, p.3)

Ainda sobre este sistema avaliativo, Bonamino e Sousa (2012, p. 3) enfatizam que o Saeb “[...] não permite medir a evolução do desempenho individual de alunos ou escolas. Seus resultados são divulgados de forma bastante agregada [...] não permitem apoiar a introdução de políticas de responsabilização de professores, diretores e gestores por melhorias de qualidade nas unidades escolares.”

Nesse contexto, paralelamente, estados como Minas Gerais com o Sistema de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) e o Ceará com o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAECE), em 1992, entram no circuito das avaliações em larga escala, caracterizando-se como sistemas da segunda e terceira geração. (BONAMINO E SOUSA, 2012, p.3)

Já a implementação da Prova Brasil, ocorreu em 2005, visando o aumento de informações e sendo justificada nas limitações que o Saeb apresentava. Nesse sentido, ficou sendo aplicada a cada dois anos com informações sobre município e escola, sendo censitária e focalizando a área urbana, gerando com isso comparativos entre as escolas que oferecem o chamado ensino fundamental. (BONAMINO E SOUSA, 2012, p.4)

Sobre a Prova Brasil destaca-se que

[...] com o objetivo de auxiliar os governantes nas decisões sobre o direcionamento de recursos técnicos e financeiros e no estabelecimento de metas e implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino. De outra parte, considera-se que essa avaliação pode funcionar como um elemento de pressão, para pais e responsáveis, por melhoria da qualidade da educação de seus filhos, uma vez que, a partir da divulgação dos resultados, eles podem cobrar providências para que a escola melhore. (BONAMINO E SOUSA, 2012, p.4)

Nesse contexto, ao Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foram incorporados os resultados da Prova Brasil de 2007, servindo como principal indicador adotado pelo Governo Federal para a idealização de metas educacionais que forcem um comprometimento de ação pelas escolas de redes municipais e estaduais, apresentando-se como

[...] referência para a definição de metas a serem alcançadas, gradualmente, pelas redes públicas de ensino até 2021. O princípio básico de tal indicador é o de que a qualidade da educação envolve que o aluno aprenda e passe de ano. Com o Ideb, o desempenho passa a ser medido por meio da Prova Brasil e a aprovação, por meio do Censo Escolar. Os índices de aprovação permitem levar em conta o número de anos que, em média, os alunos levam para completar uma série. (BONAMINO E SOUSA, 2012, p.4)

Tendo em vista estas exigências, o Inep e o Mec lançaram em 2009 a *Matriz de Referência da Prova Brasil e do Saeb – Ensino Fundamental* e a *Matriz de Referência do Saeb – Ensino Médio e de Ensino Fundamental*. Nesse mesmo período, em termos de responsabilização com foco na Prova Brasil, pode-se considerar que Minas Gerais, Ceará e Rio Grande do Sul estavam sob a segunda geração (responsabilização branda), pois não atrelaram seus resultados a fomentos financeiros, nem a metas preestabelecidas. (BONAMINO E SOUSA, 2012)

Já existentes na terceira geração, pode-se destacar, como exemplo: - o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) que foi implantado em 1996; - o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE), em 2000, juntamente com o seu Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (IDEPE) e o Bônus de Desempenho Educacional (BDE); e o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAECE) em 1992, entre outros sistemas avaliativos estaduais que promovem remunerações como incentivo às metas alcançadas. (BONAMINO E SOUSA, 2012)

Do cenário avaliativo atual, diante de todas as gerações que são aplicadas no Brasil, infere-se que há uma questão muito forte que permeia a educação, que é o poder público agindo através do *controle social* e do *controle de resultados*, utilizando-se de mecanismos de responsabilização para justificativa de suas ações e permanências, visando futuros processos eleitorais que possivelmente vão permitir a manutenção do poder. (BONAMINO E SOUSA, 2012)

Em outras palavras, a educação hoje é utilizada como vitrine de resultados para uma manutenção do poder político vigente, onde os resultados auferidos são diretamente ligados à figura dos agentes escolares, principalmente, a do professor, como agente

diretamente ligado ao que fornece esses resultados (o aluno), responsabilizando-o pelo sucesso ou insucesso da causa, que – nesse instante – é de cunho social, portanto universal. Diante desse pensamento, fica claro notar a pressão em cima dos docentes do ensino público e toda a repercussão física e psíquica que lhes causa.

Ainda em relação ao controle social e controle de resultados, a fim de motivar um intenso efeito – satisfatório nos padrões estabelecidos para resultados educacionais pelos organismos econômicos do exterior – foi criado um sistema de recompensas onde, tanto os professores, quanto os diretores, as escolas, os municípios e os estados, para que todos entrem numa competição para alcançar metas, em detrimento da execução de uma formação educacional de qualidade face à aplicação de um currículo integral, em toda a sua dimensão de conteúdo expostos e de conteúdo ocultos.

A OECD relata informações sobre o Brasil, em *Education at a Glance: OECD Indicators*, que é um pequeno documento em forma de nota, onde se resumem os indicadores de cada país participante, contendo temas como: escolaridade, habilidades e participação no mercado de trabalho, equidade na educação e no mercado de trabalho, financiamento da educação, e a profissão docente. (OECD, 2015b)

Nesta nota, em respeito à profissão docente, aqui destaque na tese, a OECD (2015b) relata que os professores do ensino fundamental no Brasil são bastante jovens, sendo mais da metade com menos de 40 anos de idade, com 15% apenas acima dos 50 anos. Sobre isso afirma que

A juventude relativa do conjunto de professores brasileiros contrasta com a maioria dos países da OCDE, onde o envelhecimento da força de trabalho docente suscita preocupações importantes sobre os custos dos salários e a oferta de professores. (OECD, 2015b, p.6-7)

Sobre a destinação de valores para remuneração de pessoal, a OECD (2015b, p. 7) constata que “No Brasil, as instituições de educação básica destinam um percentual abaixo da média para os seus gastos com remuneração de pessoal.” Principalmente, no tocante aos

[...] anos iniciais do ensino fundamental, cerca de 73% das despesas correntes são destinadas à remuneração de pessoal, bem abaixo da média OCDE de 79% e um padrão semelhante se repete nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

A OECD (2015b, p. 8) destaca que esses baixos valores refletem o nível dos salários dos professores da educação básica no país e chama atenção que para os

Salários iniciais para professores com qualificação mínima são os mesmos para cada nível desde a pré-escola até o ensino médio e estão entre os mais baixos para todos os países e parceiros da OCDE com dados disponíveis. A média de salário inicial

para professores da pré-escola entre os países da OCDE é mais do que o dobro do que os professores ganham no Brasil e a diferença cresce nos níveis mais elevados de educação. Os salários iniciais dos professores no Brasil também são menores do que em outros países latino-americanos como Chile, Colômbia e México para todos os níveis educacionais, desde a pré-escola até o ensino médio. É importante notar, no entanto, que esses salários referem-se ao piso salarial estabelecido por lei federal – os salários reais podem variar amplamente entre os diferentes estados e municípios.

Continua assim, a OECD (2015b, p. 8) sobre a destinação de baixos percentuais de gastos com remuneração de pessoal, que isso pode refletir também na quantidade maior de estudantes por professor, em todos os níveis educacionais, quando afirma que

São 21 alunos por professor nos anos iniciais do ensino fundamental, 17 nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, e 27 em educação superior, todos os índices no Brasil são consideravelmente acima das respectivas médias OCDE.

Diante de todo esse contexto, pretende-se levantar considerações acerca do que o professor, formado no Brasil, passa física e psiquicamente em todo esse cenário avaliativo, pois se vê envolvido em extrema cobrança externa e interna, ganhando salários baixíssimos e ainda por cima, tendo seu trabalho desvalorizado nas questões pertinentes aos conteúdos curriculares e ações formativas para uma educação crítico-reflexiva, na qual ainda acredita que pode ensinar e formar seus alunos.

Em outras palavras, levantam-se questionamentos para uma reflexão sobre como se sente e de como deve agir uma classe profissional, em que a sua formação e a sua prática estão caminhando de forma paradoxal. Ou seja, se tudo em que acredita e foi formado para tal – em termos de fundamentos da educação – vê-se menosprezado, priorizando as estatísticas diante de uma prática pedagógica forçada face às exigências do cenário avaliativo de larga escala, para o qual não foi preparado na formação inicial.

Para enfatizar e buscar um pouco de respostas a essa reflexão, pretendeu-se trazer pontos que avaliam todo esse cenário sob um olhar mais psicanalítico e também dentro da perspectiva da aprendizagem cognitiva.

5.2.2 Produção do fracasso escolar em meio ao cenário avaliativo

A partir das problemáticas que as avaliações em larga escala promovem no cenário brasileiro, Passone (2015) em seus estudos, levanta uma reflexão pertinente acerca dos efeitos da avaliação estandardizada sobre o ato educativo, principalmente, no tocante à política de bonificação nos salários que está atrelada à questão do desempenho dos alunos nas

avaliações externas, tomando como base o estado de São Paulo e o Saesp, seu sistema avaliativo.

Em termos psicanalíticos, Passone (2015, p. 401) explica que a “a avaliação opera uma substituição do jogo transferencial entre o professor e o aluno por um conjunto de normas e métodos externos, em que o desejo torna-se puro desejo de funcionalidade.”

O autor enfatiza que essa lógica estabelecida na relação criada pela pressão da avaliação em larga escala,

[...] nega a realidade da educação, como também acaba por inverter a demanda escolar, na medida em que são os professores que passam a depender de seus alunos ao ficarem reféns do engajamento ou não das suas turmas na preparação e realização dos testes de desempenho, revelando um estado perverso no qual os adultos acabam literalmente governados pelos mais novos, uma das marcas do atual “mal-estar” na educação contemporânea e da degradação que vem ocorrendo nos laços sociais no cotidiano escolar. (PASSONE, 2015, p. 401)

Dessa maneira, aos olhos do autor, na intenção de se domar e subverter os desejos dos sujeitos, através das avaliações (sob a justificativa de um ensino mais qualificado), estão na realidade criando um sentimento oposto, pois o próprio sujeito (individualidade) não deixará domar-se tão facilmente e tentará reverter essa situação a seu favor. Vindo desta inferência, existem os casos em que os alunos se negam a participar das avaliações ou começam um processo de chantagem com os professores e a escola, barganhando sua participação nos processos avaliativos de alto impacto. (PASSONE, 2015)

Destaca, Passone (2015, p.401-402) que

O aumento de interesses sobre os dispositivos de avaliação, gestão e responsabilização de professores e escolas públicas reflete o atual domínio técnico sobre o mundo da política, em que os valores e ideais educacionais perseguidos no debate político dos últimos séculos vão sendo minados em nome da racionalidade lógica-formal representada pela medida e pelo custo e benefício, isto é, regido pela lógica gerencial e utilitarista que domina a política educacional no mundo ocidental e globalizado. As agências de avaliação constituem atualmente numa nova maneira de dar as ordens e de fazer política, um modo de controle pelos números bastante sutil que se legitima a partir do discurso da transparência e da qualidade dos serviços (Gori, 2011). Um modo de fazer política sem fazê-lo, marca da prefiguração dessa passividade em que a vida social é reduzida a padrões impostos, sem ser criada e recriada pela troca da palavra.

Reiterando esse pensamento, toda essa lógica envolta em medidas estatísticas e padrões preestabelecidos para a educação – como uma racionalidade técnica advinda do capitalismo que é tida como única alternativa para uma qualificação adequada, impondo-se como salvação e ética de vida ao definir condutas e costumes morais – torna-se danosa à constituição da subjetividade do sujeito que precisa do outro para existir em uma relação de contrato social. (DUFOUR, 2005; GORI, 2011, 2013; PASSONE, 2015)

Uma importante questão destacada por Passone (2015), diante das reflexões de Gori (2013), é a de que se deve perguntar – a fim de combater esse “furor avaliativo” – sobre o valor produzido por essa “ditadura dos números” na vida das pessoas e no contrato social já tão desgastado por tudo isso. Pois, partem do pressuposto de que é interrogando-se sobre a questão do valor que se dá as pessoas nesse processo avaliativo, que encontrarão forças para levantar-se em voz contra essa ditadura avaliativa, provando que esta deve ser apenas atividade meio do processo escolar e não atividade-fim.

Assim,

Como fantasma de nossa época, a avaliação tornou-se um poderoso mecanismo de produção de “valor” sobre o objeto, um sintoma de nossa civilização orientada racionalmente à quantificação e mercantilização da vida. Ela é ao mesmo tempo um dispositivo e um sintoma de um modo de controle social particularmente perigoso: tornar tudo e todos contabilizáveis. Pode-se dizer que a avaliação marca o imaginário social como um fantasma de nossos tempos. (PASSONE, 2015, p.404)

A maior queixa contra a ditadura da avaliação em larga escala hoje é de que esta tem mercantilizado a educação e as relações que dela fazem parte, incluindo dos agentes escolares, principalmente, entre alunos e professores, transformando-a em universo empresarial, quando também aplica políticas de estímulos e bonificações monetárias em retribuição ao alcance de metas. (DUFOR, 2005; GORI, 2011, 2013; PASSONE, 2015)

Cita, Passone (2015), que esse cenário também lembra as teorias de motivação comportamental de Watson, depois trabalhadas como “humanizadas” por Maslow e Herzberg, onde o indivíduo é motivado a partir de suas necessidades psicofisiológicas. Tratando os sujeitos de forma superficial, desmerecendo suas potencialidades e necessidades de construção de saber mais apurado.

Nesse sentido, destaca-se aqui o ganho baixo com o salário que faz com que o professor, o diretor e outros agentes escolares se submetam a esse tipo de situação. Outrossim, também a adesão do aluno por ver-se diante das mesmas necessidades, quando lhe oferecem prêmios por seu desempenho. Destacando-se, dessa maneira, novas formas de servidão que enfraquecem os laços sociais, pela “absolutização do mercado do saber” onde reina a “satisfação garantida ou seu dinheiro de volta” como forma de reescrita do papel do Estado e da própria educação. (LACAN, 2008; PASSONE, 2013; 2015)

[...] a educação ideal nega a “verdade” do desejo e impõe ao aluno um mandato imaginário que o priva de uma possibilidade real de escolha. O imaginário pedagógico atual se revela pleno de práticas que encarnam a dita educação ideal, isto é, que se propõe a fabricação de um aluno ideal, impossibilitando o reconhecimento singular do sujeito no circuito da palavra e do desejo. Diante dos obstáculos do ensino e da transmissão, bem como do desinvestimento da aprendizagem, o imaginário pedagógico nacional utiliza certo vocabulário para justificar e conjugar a

sorte, segundo a moda pedagógica, levando os alunos a se tornarem categorias. O rendimento esperado do aluno, implícito nos sistemas de avaliação, conforme algumas denominações taxinômicas, tais como “básico”, “adequado” ou “avançado”, também revela a lógica de proporcionalidade fundamentada na psicobiologia naturalista do desenvolvimento da criança. Aprofunda-se, assim, o império do discurso e da “ilusão (psico) pedagógica” que, como sabemos, trata-se de uma crença na proporcionalidade entre a intervenção educativa e o desempenho a priori esperado em termos cognitivos e comportamentais. (MAUD MANNONI, 1976; PASSONE, 2015, p. 416)

Ainda sobre esse cenário avaliativo que está sendo aplicado de forma distorcida nas escolas quando prioriza a bonificação/premiação dos participantes e executantes do processo, sob o olhar da teoria do condicionamento, destaca-se

Esforçar-se para aprender determinado conteúdo para evitar perder o recreio, receber uma boa nota, uma bicicleta no final do ano, significa que o aluno está emitindo determinado comportamento para alcançar um reforço. Porém [...] PILETTI (2013, p.34)

centrar-se em aprender apenas para conseguir um prêmio pode resultar numa aprendizagem que não irá permanecer, sendo ineficaz, pois não responde à necessidade de realização pessoal. Quando se estuda apenas para cumprir uma obrigação, para obter uma nota, esquece-se muito mais rápido do que quando se estuda a matéria porque se gosta. PILETTI E ROSSATO (2011, P. 154)

Ainda a esse respeito, Neill (1968, p. 151) enfatizou que existem duas formas de condicionamentos perigosos: o de recompensar e o de castigar; e que, o de castigar é o pior, todavia o de recompensar também causa uma sabotagem moral da criança, pois esta entenderá que o oferecimento de um prêmio e a troca por algo a ser feito, atesta que esse algo não vale a pena ser feito por si mesmo. O perigo fica por conta do condicionamento causado à criança de entender o mundo a partir do “terreno do interesse”, da troca infinita e mercantilizada de coisas e pessoas, transformando tudo em objetos negociáveis. Destaca o autor que o verdadeiro interesse é espontâneo e estamos assim forçando as crianças a terem interesses superficiais, prejudicando a liberdade que leva à aprendizagem significativa.

Sobre essa questão do desejo de aprender sob o olhar da teoria cognitivista, Klausmeier (1977, p. 259-260) e Piletti (2013, p.35) abordam a visão de Jerome Bruner⁶ (1915-2016) quando enfatizam que esse desejo de aprender é um motivo intrínseco, que encontra, ao mesmo tempo, sua fonte e recompensa em si mesmo. Em outras palavras, o próprio exercício do desejo de aprender retroalimenta esse caminho de aprendizagem, sem

⁶ Junto a John Dewey (1859-1952)(pedagogo e filósofo norte-americano), encabeçou a teoria cognitiva. Psicólogo estadunidense, de família polonesa, morava em Nova Iorque nos Estados Unidos. Professor de psicologia em Harvard e depois em Oxford. Em 1960, participou da chamada Revolução Cognitiva, que introduz novas perspectivas no estudo da mente indo de encontro ao behaviorismo. Publicações mais importantes: Sobre o Conhecimento: Ensaios da mão esquerda (1960), O Processo da Educação (1961), Actos de Significação (1990) e A Cultura da Educação (1996).

Fonte: <http://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/resenha-teoria-ensino-bruner.htm>

precisar de reforços externos, apenas da mediação eficiente do professor. Destaca, no entanto, que

[...] O desejo de aprender torna-se um “problema” apenas sob circunstâncias específicas, como nas escolas em que um currículo é estabelecido e os alunos são obrigados a um caminho fixado. O problema não existe na aprendizagem em si, mas no fato de que as imposições da escola frequentemente falham, uma vez que esta não desperta as energias naturais que sustentam a aprendizagem espontânea – curiosidade, desejo de competência, desejo de competir com um modelo e um compromisso profundo em relação à reciprocidade social [...]

[...] o reforçamento externo pode, sem dúvida, conservar o desempenho de uma determinada ação e pode mesmo levar à sua repetição. Mas ele não nutre o longo curso da aprendizagem pelo qual o homem constrói lentamente, a seu próprio modo, um modelo útil do que o mundo é e do que ele pode ser.

Em resumo, há que se ter cuidado com a produção de fracasso escolar advindo do cenário avaliativo em larga escala, pois este pretende em sua essência nivelar os alunos e colocá-los num patamar de classificação, onde o que vale é o valor de seu desempenho num momento pontual, reforçado pelo procedimento de uma política de bonificação. Esses alunos perdem, por sua vez – por todo esse processo de treino para desempenhos elevados – parte de suas individualidades e ocasiões de construção de suas subjetividades, pois lhes são retiradas muitas oportunidades de uma educação integral, voltada à uma formação crítico-reflexiva.

Da mesma maneira, o professor vê-se afetado em sua convicção profissional e pessoal diante dos imensos desafios que tem de enfrentar nos cenários de avaliação em larga escala. Sendo necessário entender de que modo a formação de conceitos em avaliação do ensino-aprendizagem pode contribuir para mitigar esse impacto.

5.3 Formação de conceitos em avaliação do ensino-aprendizagem: caminhos delineados pela teoria Vygotskyana

“As pessoas aprendem não porque se lhes transmita a informação, mas sim porque constroem sua versão pessoal da informação.”

(Rita Levi-Montalcini⁷)

Apresenta-se neste tópico a teoria de formação de conceitos de Vygotsky e sua transposição ao campo avaliativo, para explicar a formação de conhecimento científico e espontâneo em avaliação do ensino-aprendizagem, categorias a serem utilizadas nesse estudo.

⁷ Neurologista com Prêmio Nobel de Medicina em 1986. Entrevista cedida ao El País em 15 Mai/2005, por Enric González.

Centralizando na teoria de Vygotsky⁸, a formação de conceitos dentro do sociointeracionismo, tomou-se como espinha dorsal deste estudo. Desta feita, descreve-se também um pouco sobre processos de reprodução e aprendizagem significativa e onde estas se relacionam à avaliação da aprendizagem.

5.3.1 Formação conceitual em Vygotsky

Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934), psicólogo bielo-russo, acreditava que o desenvolvimento humano – as origens do pensamento abstrato e da vida consciente de um indivíduo – estava totalmente relacionado com suas condições de vida social e com formas histórico-sociais e culturais da espécie humana. Desta visão, criando o chamado sociointeracionismo⁹, demonstrou que o mundo exterior influencia o mundo interno dos indivíduos, proporcionando processos de ensino-aprendizagem mútuos, mediados a partir da interação desses sujeitos com a realidade a que estão expostos. (VYGOTSKY, 2005 [1934])

Vygotsky (2005), explicita em seus estudos as descobertas de Ach e Rimat, onde estes contestaram a concepção de que a formação de conceitos se baseava em conexões associativas, embora tenham reconhecido que existiam muitas associações consistentes entre símbolos verbais e os objetos, mas tão somente isso não era suficiente para a formação de conceitos.

Os experimentos de Ach revelaram que a formação de conceitos é um processo criativo, e não um processo mecânico e passivo; que um conceito surge e se configura no curso de uma operação complexa, voltada para a solução de algum problema; e que só a presença de condições externas favoráveis a uma ligação mecânica entre a palavra e o objeto não é suficiente para a criação de um conceito. Em sua opinião, o fator decisivo para a formação de conceitos é a chamada tendência determinante. (VYGOTSKY, 2005, p. 67-68)

Havia duas tendências básicas, postuladas pela Psicologia, até então: a reprodução por meio da associação e a perseverança. Ach contesta a primeira ideia que é baseada nas experiências passadas e na retomada significativa destas para a formação de conceito. Reitera com firmeza que seria a ideia estabelecida pela imagem do objetivo, ou seja, “[...] nenhum

⁸ Vygotsky estudou Literatura na Universidade de Moscou. A partir de 1924, dedicou-se à psicologia evolutiva, educação e psicopatologia. Morreu, prematuramente, de tuberculose aos 38 anos. Durante décadas o trabalho de Vygotsky permaneceu desconhecido para grande parte do mundo ocidental devido às tensões políticas entre os Estados Unidos e a União Soviética. Finalizada a Guerra Fria toda a sua obra começou a ser desvelada. Vygotsky é referência mundial quando se trata de processo de ensino-aprendizagem.

⁹ Denominada também de socioconstrutivismo, o sociointeracionismo foi a corrente criada por Vygotsky ao fundamentar que a aprendizagem é fruto das relações de mediações entre o indivíduo e o meio, essencialmente das relações sociais, construindo seu conhecimento.

conceito novo se formava sem o efeito regulador da tendência determinante criada pela tarefa experimental.” (Op.cit)

Desta forma, a formação de conceitos seria “[...] um processo orientado para um objetivo, uma série de operações que servem de passos em direção a um objetivo final.” (VYGOTSKY, 2005, p.68)

Suas afirmações prescrevem que não é a memorização de palavras, nem a sua associação com os objetos que formam o conceito, deveria, pois, ser iniciado o processo com problemas que pudessem ser resolvidos pela formação de novos conceitos. (VYGOTSKY, 2005)

Vygotsky (2005) deixa claro que Ach inferia que o importante para o processo de formação de conceitos era “[...] a questão dos meios pelos quais essa operação é realizada” (Op.cit., p.69). Reiterava este que apenas as necessidades humanas não são suficientes para isso, devendo ser considerado nesse ínterim o uso de instrumentos e a mobilização dos meios apropriados para tal.

Todas as funções psíquicas superiores são processos mediados, e os signos constituem o meio básico para dominá-las e dirigi-las. O signo mediador é incorporado à sua estrutura como uma parte indispensável, na verdade a parte central do processo como um todo. Na formação de conceitos, esse signo é a *palavra*, que em princípio tem o papel de meio na formação de um conceito e, posteriormente, torna-se o seu símbolo. (Op. cit., p.70)

Considerando limitados os estudos de Ach, Vygotsky e seus colaboradores utilizaram “o método da dupla estimulação” de L. S .Sakharov: “[...] dois conjuntos de estímulos são apresentados ao sujeito observado; um como objetos da sua atividade, e outro como signos que podem servir para organizar essa atividade.” (Op. cit., p.70)

Em seus estudos, Sakharov não utiliza diretamente a ideia de “conceito”. Foi a partir de Vygotsky que essa tomou forma, inferindo este que “conceito” está mais ligado à solução de problemas, não sendo um juízo, uma associação, atenção e representação, nem tampouco a tendência determinante de Ach. Estas funções seriam colaborativas para a formação de um conceito, pois seu desenvolvimento viria de forma gradual até que adquirisse de forma construtiva “[...] uma nova ordem qualitativa do pensar, a do “conceito verdadeiro.” (TOASSA; DELARI JR., 2013, p.647; VYGOTSKY, 2005 [1934])

As críticas a Ach foram pelo fato dele iniciar dando ao sujeito um período de aprendizado ou prática, podendo manusear objetos e palavras, sem, no entanto, saber qual a tarefa a ser realizada. (VYGOTSKY, 2005)

Isto posto, pode-se realizar uma inferência com os docentes que vão para a sala de aula sem ter obtido, durante sua formação inicial, conhecimento científico sobre a avaliação e

um entendimento sobre seus objetivos, finalidades e meios de atuação, dentro do processo de ensino-aprendizagem e no contexto educacional como um todo, visando uma aprendizagem significativa. O pouco acesso que tiveram de avaliação educacional durante a formação inicial teria sido muito pouco para construção formal de um conceito onde eles pudessem amplamente agir com consciência.

Provavelmente, os professores, nesse caso, lidariam com suas reminiscências, com o que teriam vivido em avaliação educacional durante seus estudos na Educação Básica e no Ensino Superior (trazendo consigo a problemática da reprodução por associação e da perseverança), formulando, portanto, o que “acharia” que seja avaliação e não o que formalmente é esta, para um processo de ensino-aprendizagem que propicie uma aprendizagem significativa ao aluno.

Vygotsky (2005) afirma que uma formação de conceito tem fases importantes, de acordo com a introdução de meios para solução: transferência para outros objetos, onde “[...] o sujeito é induzido a utilizar os novos termos ao falar sobre outros objetos [...], e a definir o seu significado de uma forma generalizada.” (Op.cit.)

Seus estudos advogam que

[...] o desenvolvimento dos processos que finalmente resultam na formação de conceitos começa na fase mais precoce da infância, mas as funções intelectuais que, numa combinação específica, formam a base psicológica do processo da formação de conceitos amadurece, se configura e se desenvolve somente na puberdade. Antes dessa idade, encontramos determinadas formações intelectuais que realizam funções semelhantes àquelas dos conceitos verdadeiros, ainda por surgir. (VYGOTSKY, 2005, p. 72)

A formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa – um processo, afirma Vygotsky (2005, p. 72-73),

[...] e não pode ser reduzido à associação, à atenção, à formação de imagens, à inferência ou às tendências determinantes. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou palavra, como o meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos.

O estudioso afirma que a existência de um problema por si só não pode ser considerado causa do processo, devem ser incorporados outros elementos que instiguem seu intelecto, proporcionando séries de novas correlações e novos objetos. “[...] A tarefa cultural, por si só, não explica o mecanismo de desenvolvimento em si, que resulta na formação de conceitos.” (Op. cit., p.73)

Partindo do pressuposto de que a interação social, a linguagem e a cultura influenciam o desenvolvimento da aprendizagem, Vygotsky (2005) fundamentou as relações

existentes entre os conceitos espontâneo e científico para explicação da formação de conceitos. Os dois conceitos estariam, pois, em interação dinâmica.

Os conceitos espontâneos viriam, inicialmente, abrindo caminhos, por assim dizer, em direção a níveis maiores de abstração, enquanto os conceitos científicos vêm solidificar, concretizando esses conceitos. Os científicos não seriam assimilados em sua forma pronta, instantaneamente, mas sim como fruto de um desenvolvimento, de uma capacidade do indivíduo em formar conceitos. O nível de compreensão dos conceitos científicos estaria associado ao desenvolvimento dos conceitos espontâneos, é por isso que Vygotsky (2005) afirmou que eles caminham simultaneamente.

Afirma Vygotsky (2005) que os conceitos científicos precisam de processos organizados e sistemáticos para serem desenvolvidos e firmados, portanto, este ensino específico não deveria ser aleatório, pelo contrário, teria que ser proporcionado com uma comunicação diferenciada e cada vez mais complexa para que os níveis deste conceito fossem sendo gradualmente aumentados.

Em resumo das descobertas de Vygotsky (2005), a respeito da teoria da formação de conceitos, Nébias (1999, p.133-134) apresentou que suas principais conclusões foram:

- a percepção e a linguagem são indispensáveis à formação de conceitos;
- a percepção das diferenças ocorre mais cedo do que a das semelhanças porque esta exige uma estrutura de generalização e de conceitualização mais avançada;
- o desenvolvimento dos processos que resultam na formação de conceitos começa na infância, mas as funções intelectuais que formam a base psicológica do processo de formação de conceitos amadurece e se desenvolve somente na adolescência;
- a formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas (atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar) tomam parte;
- os conceitos novos e mais elevados transformam o significado dos conceitos inferiores.

As colocações acerca da percepção e da linguagem são interessantes, pois, são das mediações nesses campos que se iniciam os processos de formação de conceito; sendo que as percepções de diferenças tornam-se mais claras, portanto, inicialmente são as primeiras, vindo depois as de semelhanças que são mais complexas em ser realizadas. Interessante notar que Vygotsky (2005) aponta que há uma graduação nessa formação, indo da infância à adolescência, onde estariam as funções intelectuais mais amadurecidas, fase em que coincide o período de pensamento formal de Piaget (2002; 2006; 2007) e onde os níveis de atenção, memória, abstração e capacidades comparativas estão todos mais elevados e em desenvolvimento mais complexo.

Pines e West (1984) relataram os tipos de situações de aprendizagem escolar que podem existir, intrinsecamente, relacionadas aos conceitos espontâneos e científicos de Vygotsky (2005):

a) Nas situações de conflito – quando há um confronto entre os conceitos espontâneos e científicos, ocorre uma dificuldade de abandonar a ideia que foi tida como “correta” e que perdurou no universo do conhecimento do indivíduo. Isso pode gerar rejeição, por um certo período, pelo sujeito que está se confrontando dessa forma. Isso é tomado como obstáculo epistemológico para uma aprendizagem de conhecimento científico;

b) Nas situações congruentes – acontece quando os conceitos podem ser integrados, não havendo necessidade de abandonar os conhecimentos espontâneos, pois são integrantes em uma complexidade maior;

c) Na situação formal-simbólica / zero-espontânea – quase inexistência de conhecimento espontâneo para que haja interação com o conhecimento formal apresentado na escola;

d) Na situação espontânea / não instruída – ocorre quando o conhecimento espontâneo é suficientemente rico e extenso o bastante, sem um correspondente de conhecimento escolar que possa ser apresentado.

Inferimos que os conhecimentos espontâneo e científico podem caminhar juntos ou separados de acordo com as colocações dos teóricos apresentados. Diante disso, que fatores intervenientes se destacam no campo avaliativo e na formação de professores em avaliação educacional?

5.3.2 Conhecimento científico e espontâneo em avaliação do ensino-aprendizagem

Nesse sentido, podemos imaginar que o fato de ser professor e estar em sala de aula, promovendo testes aos alunos, não vai por si só dá a dimensão real do que seja a avaliação educacional, principalmente, sobre a abordagem da avaliação da aprendizagem direcionada para uma cultura de avaliação.

Nem tampouco, num outro extremo, o simples fato de ter tido uma disciplina de avaliação na graduação ou licenciatura, daria o conceito do que seja avaliação educacional, sem que, na prática, pudessem ser relacionados e vivenciados, através de vários tipos de mediação, o processo de ensino-aprendizagem focado numa cultura de avaliação.

Relacionando ao estudo que esta pesquisa se propõe, parte-se da ideia de que o ideal seria que a formação científica – inicial e continuada – fariam esse papel de promotora

de problemas que pudessem coadunar palavras, associações, objetos e problemáticas para fixação de conteúdos e formulação dos conceitos inerentes à avaliação educacional, para que os docentes pudessem, diante de suas experiências avaliativas, lançar mão desses conceitos formados, recriando novas condições para seu exercício eficiente em favor da aprendizagem significativa do aluno.

A formação científica em avaliação educacional, portanto, seria uma mediação imprescindível à formulação do conceito de cultura de avaliação, necessárias à prática docente, pois “[...] a compreensão das relações intrínsecas entre as tarefas externas e a dinâmica do desenvolvimento, e deve considerar a formação de conceitos como uma função do crescimento social e cultural global [...], que afeta não apenas o conteúdo, mas também o método de raciocínio.” (VYGOTSKY, 2005, p. 73)

A conjectura maior, da presente pesquisa, é de que o conhecimento sobre avaliação da aprendizagem proveniente de uma cultura em avaliação, partindo apenas da experiência vivencial em sala de aula, deixaria a formação do conceito de cultura de avaliação apenas no nível de espontâneo, não sendo solidificado com conhecimentos científicos – frutos de estudos e construção histórica na área de avaliação educacional – incorrendo assim em possíveis enganos durante o exercício docente, assim como falhas no (re)planejamento e na (re)aplicação de processos pedagógicos como *feedbacks* aos alunos, advindos dos resultados das avaliações em larga escala.

Por sua vez, um procedimento errado no processo avaliativo, daria aos alunos – futuros docentes – uma visão distorcida do que seria avaliação educacional e, principalmente, no tocante a uma cultura em avaliação. Ou seja, um fazer docente equivocado gera uma reprodução futura igualmente equivocada, gerando com isso um ciclo de “achismos” no campo da avaliação educacional.

Nesse sentido, as investigações com os professores, sujeitos desta pesquisa, pretendem demonstrar de que forma estes formularam seus conceitos em avaliação educacional e, principalmente, no tocante à avaliação do ensino-aprendizagem e cultura de avaliação, a partir do estudo de fatores intervenientes em suas vivências.

Analisando dessa forma se suas vivências – quando alunos de educação básica e na graduação – tiveram características de exame ou de cultura de avaliação, e se estas últimas foram satisfatórias a um patamar que influenciou uma formação de conceito espontâneo positiva em cultura de avaliação.

Na mesma direção, a pesquisa avalia os níveis de satisfação com a avaliação educacional e de que forma os professores ao longo de suas trajetórias ganharam

conhecimento em avaliação: se em cultura de exame ou em cultura avaliativa; e se foram agraciados com um conhecimento patente em avaliação durante suas formações iniciais para desenvolvimento de conceito científico complexo e apurado, conforme se aborda teoricamente no tópico abaixo.

6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo são demonstrados os procedimentos metodológicos da investigação, explicitando a natureza da pesquisa – quali-quantitativa – de forma a expor um pouco do referencial teórico que a fundamenta. Neste espaço também, apresentam-se elementos da pesquisa como: o universo estudado, a amostra com seu tamanho e perfil, os instrumentos para coleta de dados e como foram as análises dos dados qualitativos e quantitativos da pesquisa para, enfim, no capítulo posterior adentrar aos resultados da análise.

6.1 Entre dois paradigmas: quantitativo e qualitativo

Os métodos de pesquisa e investigação filosófico-científica se enquadram em dois grandes paradigmas: o paradigma quantitativo e o qualitativo. O primeiro, historicamente, associado às ciências naturais.

No final do século XIX e começo do século XX, dentre as correntes mais preeminentes do primeiro ramo de investigação destacam-se o positivismo, o psicologismo e o racionalismo.

A primeira dessas correntes dominou as pesquisas nas ciências naturais e fazia crer que o conhecimento da realidade podia ser, via dedução lógica, legitimado através de verificações ou confirmações empíricas. Com esse fundamento, as teorias nos vários campos eram ampliadas cada vez mais, gerando explicações que tentavam alcançar campos cada vez amplos da realidade. No caso da Filosofia, essa influência iria se concretizar na tentativa do denominado Círculo de Viena (1925-1936), de transformar a Filosofia em ciência, reduzindo suas proposições a enunciados verificáveis matematicamente. Uma refutação mais contundente dessa onda na Filosofia será apresentada a seguir.

O positivismo, que defendia a posição de que a ciência natural era o único caminho de se obter conhecimento válido sobre o homem e os fenômenos naturais, devendo para isso utilizar apenas o método experimental, passou a enfrentar, a partir do final do século XIX, sérias oposições epistemológicas por parte de pensadores, pesquisadores e filósofos. (LEITE, 2004)

Com efeito, iniciava-se, pois, um movimento de reação ao predomínio do paradigma positivista vigente, que tinha em Augusto Comte (1798-1857) e René Descartes (1596-1650) suas figuras exponenciais.

A posição epistemológica dos opositores ao positivismo era de que a ciência natural e seu método eram incapazes de abordar os fenômenos sociais, artísticos, históricos e psicológicos, por entenderem que a natureza intrinsecamente qualitativa dos fenômenos não naturais continham aspectos, que os modelos e análises quantitativas não alcançavam sua essência. (LEITE, 2004)

Nascia, dessa forma, a noção de que um novo método de análise era necessário para se compreender e interpretar esse tipo de dado. Uma das primeiras contribuições dadas a essa nova forma de abordar as ciências humanas foi Frederic Ernst Daniel Schleiermacher (1768-1834) com sua proposta de desenvolver uma teoria de hermenêutica geral. Entendia este filósofo que a atividade de interpretação exigia um aprofundamento da ideia de compreensão capaz de oferecer suporte mais amplo do processo interpretativo. Essa ideia foi adotada por Heidegger como se verá mais adiante. (LEITE, 2004; SCHMIDT, 2013)

A preocupação de Schleiermacher se concentrava em promover uma unificação do processo de interpretação, através da compreensão do geral e do particular, do ideal e do real, especialmente, o histórico, presentes em qualquer texto falado ou escrito.

As primeiras abordagens de Schleiermacher situam a linguagem como um elemento limitador para atingir seu objetivo, visto que, sendo ela uma tradutora do pensamento, sofre as mesmas limitações desse último. Com isso, ele estabelece uma relação de complementaridade entre linguagem e saber. Essa relação envolve três elementos: o autor do texto, o texto comunicado e a pessoa a quem o texto é comunicado. É evidente que a ligação entre esses três elementos é a linguagem, oral ou escrita, usada pelo autor do texto. Como tem sido encarado o papel da linguagem nesse contexto comunicativo mediado pelo mundo e pelo logos? (LEITE, 2004; SCHMIDT, 2013)

Esse movimento pendular entre os termos mundo e logos, ao longo do tempo, levou a uma nova concepção de linguagem, mais consistente, que passou a significar a representação dos eventos e vivências humanas, pois, como assegura Coreth (1973, p.26): “[...] quanto mais se procura atingir pelo pensamento a essência eterna e imutável, mais se deve entender e apreciar a linguagem como pertencente a este mundo passageiro e transitório. O pensamento puro alcança o predomínio sobre o logos da linguagem.”

Ocorre que esta posição inicial adotada por Schleiermacher não alcançou uma posição de vencer a corrente quantitativista. Então, a proposta de hermenêutica geral de Schleiermacher (1999, p.19) com a noção de que o discurso “[...] é o produto do entrecruzamento da ‘totalidade da linguagem’ (*Gesamtheit der Sprache*) e da ‘totalidade da

vida do autor’ (*Ganzen seines Lebens*), as quais nunca se dão inteira e simultaneamente [...]”, considera a tríade autor, discurso e destinatário do discurso. (LEITE, 2004; SCHMIDT, 2013)

Esse conceito iria influenciar outro autor, Wilhelm Dilthey (1833-1911), que, a partir dessa ideia desenvolveu a noção de ciências do espírito, na medida em que

[...] começou a ver na hermenêutica o fundamento para as ciências *Geisteswissenschaften*.- quer dizer todas as humanidades e as ciências sociais, todas as disciplinas que interpretam as expressões da vida interior do homem, quer essas expressões sejam gestos, actos históricos, leis codificadas, obras de arte ou de literatura (PALMER, 1989, p.105).

Como se vê, no texto, Dilthey ressalta a historicidade do ser humano como ponto central de suas preocupações epistemológicas, aí incluídas a arte, a literatura e a cultura. Nasceram, assim, as *Geisteswissenschaften*, isto é, as *ciências do espírito*. Esse posicionamento inovador de Dilthey iniciou uma fase denominada de *crítica da razão histórica*, exatamente por ele enfatizar a existência do ser humano como partícipe e construtor do seu destino. (LEITE, 2004; SCHMIDT, 2013)

A partir daí, surgiram várias escolas filosóficas dentre as quais a fenomenologia, criada por Edmund Husserl, cujo lema é ‘ir às coisas mesmas’, que também foi escolhida para análise das entrevistas deste trabalho doutoral serão discutidos nesse mesmo capítulo. Dada a natureza do objeto de estudo, foram escolhidos dois filósofos desta escola filosófica cujas visões se enquadram no que se pretende mostrar, Heidegger e Gadamer.

Porquanto, vê-se como imenso desafio desde o início da idealização desse trabalho, a junção dos dois paradigmas, quantitativo e qualitativo, como forma de prova que estes podem caminhar juntos a favor de uma dialética no campo educacional, não como paradigmas excludentes, mas sim como essenciais complementares.

6.1.1 A vertente quantitativa da pesquisa: teoria e procedimentos escolhidos

Utilizar-se-á de análise multivariada nesta pesquisa. Trata-se da análise de múltiplas variáveis em um único relacionamento ou conjunto de relações. Notoriamente, a tecnologia e a estatística têm caminhado juntas para poder analisar grandes quantidades de dados complexos, criando e aplicando grupos de técnicas estatísticas, que conjuntamente denominam-se análise multivariada, onde são largamente aplicadas em indústrias, governos e centros de pesquisa acadêmica. (HAIR et.al. 2005)

Representando a análise multivariada, tem-se um conjunto de técnicas e modelos, como Análise Fatorial (HARMAN, 1968), Análise de conglomerados (ANDERBERG, 1973;

EVERITT, 1980), Análise discriminante (HUBERT, 1984), e Equações Estruturais (AUSTIN & CALDERÓN, 1996; ARBUCLÉ, 1996; BENTLER, 1980; BYRNE, 2001), dentre outros recursos estatísticos que são verdadeiras ferramentas analíticas.

A análise multivariada permite informações potencialmente úteis, em qualquer área aplicada, pois permite uma análise de diversas variáveis em uma relação bem profunda e o menos superficial possível. “[...] É somente por meio de técnicas multivariadas que essas múltiplas relações podem ser adequadamente examinadas para se obter uma compreensão mais completa e realista na tomada de decisão”, e complementa o autor, “[...] a despeito de os objetivos da pesquisa e da ênfase na interpretação poderem variar, um pesquisador em qualquer área deve abordar todos os tópicos, sejam conceituais ou empíricos, que surgem nas discussões sobre os métodos estatísticos.” (HAIR et.al. 2005, p. 25)

Em suma, Hair et.al. (2005, p.26) destacam que “[...] todos os métodos estatísticos que simultaneamente analisam as múltiplas medidas sobre cada indivíduo ou objeto sob investigação. Qualquer análise simultânea de mais de duas variáveis de certo modo pode ser considerada análise multivariada.”

Ademais, enfatiza que

[...] outras técnicas multivariadas, contudo, são unicamente projetadas para lidar com questões multivariadas, como análise fatorial, que identifica a estrutura subjacente a um conjunto de variáveis, ou análise discriminante, que discrimina grupos com base em um conjunto de variáveis.” (HAIR et.al., 2005, p. 26).

No entanto, esclarece Hair et.al. (2005) que todas as variáveis devem estar inter-relacionadas e serem aleatórias, de modo que seus efeitos acabem sendo significativamente interpretados de forma conjunta. Dessa forma, a análise multivariada tem a função de medir, explicar e prever o grau de relacionamento entre variáveis estatísticas que se combinam, e não apenas se baseia no número de variáveis examinadas no estudo, sendo, portanto, a inclusão de técnicas multivariadas e as técnicas verdadeiramente multivariadas. (FIELD, 2009; HAIR, 2005)

A escolha pela análise fatorial, em parte, já foi explicada acima. Nessa pesquisa faz-se uso de muitas variáveis e torna-se necessário a redução de fatores através da análise fatorial, inicialmente utilizada para decompor apenas os fatores mais importantes na relação proposta, a partir dos itens propostos em Escala de Likert criada, exclusivamente, para ser aplicada com os sujeitos da amostra.

Hair et.al. (2005, p. 89) afirma que “[...] à medida que o número de variáveis a serem consideradas em técnicas multivariadas aumenta, há uma necessidade proporcional de

maior conhecimento da estrutura e das inter-relações das variáveis.”. Por este fato, a análise fatorial é adequada para análises de padrões de relações complexas e multidimensionais, podendo “ser utilizada para examinar os padrões ou relações latentes para um grande número de variáveis e determinar se a informação pode ser condensada ou resumida a um conjunto menor de fatores ou componentes” (Op. cit.).

A análise fatorial, portanto, é um método estatístico multivariado que define uma estrutura subjacente em uma matriz de dados, ou seja, através da análise de inter-relações (correlações) entre variáveis faz surgir uma ou várias novas dimensões latentes em comum. A essas novas dimensões encontradas denominam-se de fatores. (FIELD, 2009; HAIR, 2005)

Utilizando-se da análise fatorial, deve-se ter como objetivo, inicialmente, a identificação das “[...] dimensões separadas da estrutura e então determinar o grau em que cada variável é explicada por cada dimensão.” (HAIR et.al., 2005, p. 91). Finalizada essa etapa, pode-se obter um resumo e uma redução de dados que podem ser interpretados e compreendidos formando as categorias latentes do estudo.

De acordo com Hair et.al. (2005, p. 92) as “técnicas analíticas fatoriais podem atingir seus objetivos ou de uma perspectiva exploratória ou de uma perspectiva confirmatória.” Destaca o autor que ainda há debates entre estudiosos da área, no sentido de uns dizer que a análise fatorial tem apenas um caráter exploratório

No entanto, afirma Hair et.al. (2005, p. 92) que

[...] em outras situações, o pesquisador tem preconcebido ideias sobre a real estrutura dos dados, baseado em suporte teórico ou em pesquisas anteriores. Ele pode desejar testar hipóteses envolvendo questões sobre, por exemplo, quais variáveis deveriam ser agrupadas em um fator ou o número exato de fatores. Nesses casos, o pesquisador espera que a análise fatorial desempenhe um papel confirmatório – ou seja, avalie o grau em que os dados satisfazem a estrutura esperada.

Nesse estudo, far-se-á uso da análise fatorial nas duas dimensões: exploratória e confirmatória. Exploratória para extração dos fatores latentes, relacionados ao estudo do conceito científico e espontâneo, dentre as variáveis escolhidas na escala de Lickert; e confirmatória, para testar até que ponto as variáveis da escala confirmam a teoria de Vygotsky, dentro de cada grupo de professores – que cursaram e que não cursaram uma disciplina de avaliação – relacionando-a ao estudo de formação em avaliação educacional.

A respeito do método de Análise Fatorial, Hair (2005, p. 98) destaca que o pesquisador é que é o responsável por “[...] garantir que os padrões observados, sejam conceitualmente válidos e apropriados para estudos com análise fatorial, pois a técnica não tem meio algum para determinar a adequação além das correlações entre variáveis.” E sobre a

diferença entre grupos, enfatiza: “[...] sempre que diferentes grupos são esperados na amostra, as análises fatoriais separadas devem ser realizadas e os resultados comparados para identificar diferenças não refletidas nos resultados da amostra combinada.”

Além do estudo utilizar a análise fatorial, apresenta-se também a utilização do teste qui-quadrado da razão de verossimilhança, pois, de acordo com Hair et.al. (2005, p. 522) esta é “a mais fundamental medida de ajuste geral [...], a única medida de qualidade de ajuste com caráter estatístico disponível em SEM (Modelagem de equações estruturais).” O teste do qui-quadrado é também utilizado para medir as diferenças entre os grupos estudados e aqui se aplica ao estudo com essa intenção: detectar as diferenças das variáveis entre os grupos e fortalecer a análise fatorial do estudo.

Explicando os passos pelas veredas quantitativas, a pesquisa vai apresentar:

- 1) Perfil dos sujeitos pesquisados;
- 2) Testes de validade e consistência do instrumento e significância da amostra;
- 3) Análise fatorial da amostra ampliada – com os fatores intervenientes para diagnóstico sobre o nível de conhecimento científico em avaliação do ensino-aprendizagem dos docentes pesquisados;
- 4) Teste do qui-quadrado nas amostras dos grupos;
- 5) Diagnóstico pelo olhar quantitativo – as categorias e confirmações ao estudo.

Diante do todo exposto, espera-se que a proposta de estudo quantitativo alie-se à apresentação da proposta qualitativa, a fim de diagnosticar eficientemente em toda a sua complexidade, o campo da formação docente em avaliação educacional, vivenciado pelos professores do ensino público do município de Fortaleza, Ceará.

6.1.2 O enfoque qualitativo da pesquisa: os elementos investigativos da fenomenologia-hermenêutica de Heidegger e Gadamer

As contribuições do método fenomenológico-hermenêutico são importantes para esse estudo, pois se está pesquisando no meio educacional, repleto de fenômenos humanos, essencialmente sociais e intelectivos. Assim, do latim *phaenomenon*, no grego *phainomenon*, o termo fenômeno apresenta-se relacionado com a luz, com o conhecimento, como algo que é visto e surge aos olhos. (HEIDEGGER, 2009).

Nesse ínterim

[...] a possibilidade universal do diálogo humano, do falar uns com os outros e uns contra os outros implica uma ligação com a razão como o meio humano comum, no

qual se alcança uma intelecção das coisas. Intelecção, contudo, sempre significa um conhecimento melhor. Lá onde as ciências sabem algo, a intelecção lhes segue. Enquanto intelecção, porém, sabemos que não é a soma dos conhecimentos das ciências particulares que garante ou mesmo apenas está em condições de possibilitar a verdade. A intelecção destitui preconceitos e hábitos de pensamento que se tornaram diletos; a intelecção reconhece aquilo que vem ao encontro de alguém a partir da coisa mesma ou de um outro homem. (GADAMER, 2007, p. 45)

Ademais, no tocante ao campo da avaliação educacional, em busca de qualidade, os atores sociais da Educação tentam promover ensinamentos, julgamentos justos e decisões que propiciem aprendizagens diante de um universo de conhecimentos que possibilitem o desenvolvimento humano. Buscam ver-se e entender-se diante do fenômeno no qual estão inseridos, portanto, escolheu-se para esse estudo as visões dos filósofos Martin Heidegger¹⁰ (1889-1976) e Hans Georg-Gadamer¹¹ (1900-2002) do campo fenomenológico-hermenêutico.

a) *A filosofia hermenêutica de Heidegger*

Heidegger credita a Husserl¹², com quem trabalhou em Freiburg, o desbravamento da fenomenologia:

As investigações que se seguem tornaram-se possíveis apenas sobre o solo estabelecido por Edmund Husserl, cujas investigações lógicas fizeram nascer a fenomenologia. As explicitações do conceito preliminar de fenomenologia demonstraram que o que ela possui de essencial não é ser uma “corrente” filosófica real. Mais elevada do que a realidade está a possibilidade. A compreensão de fenomenologia depende unicamente de se apreendê-la como possibilidade. (HEIDEGGER, 2009, p. 78).

Heidegger foi discípulo de Husserl e, depois se tornou seu assistente na Universidade de Freiburg, na Alemanha. Apesar do apreço que tinha por seu mestre, rompeu com suas ideias a partir da ideia de que o “Penso, logo existo” pôs o homem no mundo razão pela qual deveria ser estudado como vivente histórico e não na abstração de sua essência como ser. Para tanto, ele criou o termo *Dasein*, o ser-aí no mundo e, como tal deveria ser

¹⁰ Martin Heidegger é de 26/09/1889, nascido em Messkirch, Alemanha. Estudou teologia, fez doutorado em filosofia e lecionou nessa área. Foi também reitor da Universidade de Freiburg e filiou-se ao Partido Nacional-socialista. Suas obras mais conhecidas: *Ser e Tempo* (1927), *Contribuições à Filosofia* (1936-1938), *A carta sobre o humanismo* (1947) e *A caminho da linguagem* (1959). Morreu em 26/05/1975 em Freiburg, Alemanha. (SCHMIDT, 2013)

¹¹ Hans-Georg Gadamer é de 11/02/1900, nascido em Marburg, Alemanha. Fez doutorado em Filosofia. Foi aluno de Heidegger, professor-titular e catedrático em Filosofia, também reitor na Universidade de Leipzig. Obras: *A ética dialética de Platão* (1928), *Verdade e método* (1960), *Obras reunidas* (1985). Morreu em 13/03/2002 em Heidelberg. (SCHMIDT, 2013)

¹² Edmund Gustav Albrecht Husserl, de 8/4/1859, nascido em Prostejov, República Checa, foi matemático e filósofo alemão, fundador da escola da fenomenologia. Ele rompeu com a orientação positivista da ciência e da filosofia de sua época. Trabalhou com Heidegger em Freiburg. Morreu em 27/4/1938. (SCHMIDT, 2013)

estudado como fenômeno, isto é, “o que se revela, o que se mostra por si mesmo”. (HEIDEGGER, 2009)

Este grande filósofo procurou desenvolver a ideia de um homem entregue a si mesmo, envolto em sua individualidade, entregue aos seus problemas psicológicos e conflitos existenciais. Em sua filosofia desenvolveu uma reflexão fenomenológica voltada para a existência, que presta atenção ao fenômeno tal como ele se põe no mundo da existência. (HEIDEGGER, 2009)

O estudo e análise das falas dos sujeitos pesquisados e o contexto no qual estão inseridos dentro dos fenômenos que lhe são peculiares, faz-se pertinente nesse estudo de diagnóstico, pois Heidegger (2009, p. 67) apresenta como fenômeno “o que se revela, o que se mostra em si mesmo”, quando enfatiza:

[...] 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”.

Sobre o termo fenomenologia, Heidegger (2009) destaca que este não se trata de evocação de objetos nem de seus conteúdos quiditativos (a sua natureza real), antes sim, da referência a um modo de demonstração e de como se trata um fenômeno. Continua suas colocações dizendo que na fenomenologia os objetos devem ser apreendidos de forma que tudo entre em discussão, ou seja, que tudo que apareça seja tratado e discutido, entrando na demonstração e procedimentos de forma direta. (HEIDEGGER, 2009; SCHMIDT, 2013)

Heidegger (2009) concentrou seu estudo na determinação da existencialidade, de forma que descrevesse “o estar no mundo”. Nesse sentido, suas colocações o colocaram mais próximo à Ontologia, que é a parte da filosofia que tem como finalidade apreender o sentido do ser em geral. Porquanto, é sob a óptica da análise fenomenológica que essa pesquisa caminhará, compreendendo o ser existente nesse estudo, nesse fenômeno educacional.

Quando lecionou um curso chamado “Ontologia – a hermenêutica da facticidade” delineou o papel da hermenêutica na filosofia que estava a criar. A sua proposta fenomenológica é uma ciência das essências singulares, tomando o conhecimento como algo que individualiza. Heidegger tratou da fenomenologia como um método para a sua ontologia, que considerava o ser existente, o ente, o que é dado e determinado, de forma a dar consistência às aparências e às coisas por elas mesmas, da forma com que se apresentam. (HEIDEGGER, 2009)

Para o filósofo Heidegger (2009), nas palavras de Schmidt (2013):

A facticidade significa o modo particular do ser de Dasein. [...] Todos nós temos o modo de ser que é Dasein, e este modo de ser é próprio a mim, mas não no sentido de que eu sou outra coisa, uma substância ou sujeito, que tem o modo de ser de Dasein. Eu também não sou um indivíduo visto de fora. “ ‘Nosso próprio’ é, em vez disso, um como do ser, uma indicação que aponta para um caminho possível de ser desperto” [HF:5] O como do ser é o nosso modo de viver. Ele pode ser desperto no sentido de estar consciente deste modo de ser, ou ele pode não percebê-lo, como se dormíssemos pela vida. (SCHMIDT, 2013, p. 82)

Para que se entenda melhor o que é Dasein na visão de Heidegger (2009):

Dasein não é um conceito, mas uma “indicação formal”, um aceno. Distintamente de um conceito, que é síntese do múltiplo e diverso numa universalidade, Dasein é indicação de experiência, onde compreender não diz agarrar a realidade com esquemas já dados, mas deixar-se tomar pelo que faz a compreensão buscar compreender. Dasein é assim palavra indicativa, é palavra condutora como o fio de Ariadne, “a serviço” do pensamento. (HEIDEGGER, 2009, p. 17)

Outro conceito abordado por Heidegger (2009), “ôntico”, é um termo utilizado para designar o ente existente, considerado dentro de seus limites e de suas diferenças. Dessa maneira, Dasein compreende o ser dos entes, ou seja, através da manifestação deste ente aproxima-se ao ontológico, a essência desse ser. O Ser-aí, pre-sença, (Dasein) dá-se por meio de manifestações cotidianas. A essência de Dasein encontra-se na sua existência e na sua consciência de si mesmo, na sua facticidade. Portanto, esse ente que está no dia a dia realmente é um ser que está-no-mundo. Ele se apresenta nessa vida, na maneira em como expressa: seus sentimentos, sua experiência de vida, com os outros que estão a sua volta e até com relação à reflexão de si mesmo. (HEIDEGGER, 2009; LEITE, 2004; SCHMIDT, 2013)

Em *Ser e Tempo*, Heidegger (2009) faz uma escolha específica por um ente especial para seu estudo, o homem. Sua intencionalidade em abordá-lo na sua teoria fenomenológica, é por acreditar que sendo ente complexo, dotado de pensamento e reflexão, tem-se a possibilidade de chegar ao sentido do humano como um todo, algo mais universal – o ontológico. (HEIDEGGER, 2009; LEITE, 2004; SCHMIDT, 2013)

A escolha pelo ente – homem – veio da capacidade de compreensão e elaboração de pensamentos constituintes para tomadas de decisões e apreensões de sentido. Para Heidegger (2009), um “ente exemplar” é um questionador, constituído como pre-sença (termo utilizado para designar esse ente que cada um de nós somos e que, entre outras possibilidades, possui em seu ser a possibilidade de questionar). Este termo, portanto, restringe-se ao humano, não designa o ser em geral. Sendo pre-sença, o homem dessa forma constitui o seu modo de ser e existir, pois somente após cada homem existir, é que se pode saber o que ele é, nunca antes. (HEIDEGGER, 2001, p. 33).

Nesse sentido, Heidegger (2001) destaca que o ente, muitas vezes está encoberto ou encobrindo o sentido do ser, que não estando transparente e sendo complexo, necessitaria ser revelado de uma forma não tão simples. Dessa forma, explica que o descobrimento do sentido que não se dá totalmente, sendo apenas um sentido aproximado que foi desvelado, chama-se de *aletheia*.

Portanto, a fenomenologia trabalha com manifestações que precisam ser descobertas e apreendidas em seus sentidos mais complexos. E, como o ente é circunstanciado, eivado de sua história, experiência de vida e junções entre passado, presente e futuro, as várias possibilidades apontadas no fenômeno podem ter várias características e formas. Busca-se, dessa forma, aspectos comuns em meio a aspectos particulares, diante dos depoimentos dos participantes.

A questão agora é: como “[...] aprender os objetos de tal maneira que se deve tratar de tudo que está em discussão[...]? A resposta a esta questão é que se fará a seguir.

b) Elementos analíticos da fenomenologia heideggeriana

Em primeiro plano, Heidegger põe o ser-aí-no mundo (Dasein) como elemento central de sua proposta fenomenológica e adota a conceito de compreensão: para compreendê-lo na sua cotidianidade do seu dia a dia. Assim, a respeito da compreensão que previa em seu estudo e necessária à sua visão, Heidegger esclareceu em dois momentos:

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, 2006, p. 209)

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 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)

Como se observa no excerto, este autor destaca a “cotidianidade” do modo de ser da presença no mundo. Daí resulta que, na pesquisa fenomenológica, o pesquisador tem que

cuidar para captar os comportamentos genuínos da presença e não as formas transitórias ou superficiais reveladas pela presença.

Em segundo lugar, Heidegger (2009) enfatiza o emprego do círculo hermenêutico como elemento essencial para apreensão do conteúdo das ideias de um texto ao se adotar um movimento de leitura atenta entre as partes e o todo num movimento circular, como explicita o trecho a seguir.

[...] 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)

A noção de compreensão expressa no texto acima é usada por Heidegger (2009) para estabelecer o nexos fundamental com interpretar, como ele explica:

É a partir da significância aberta no compreender de mundo que o ser da ocupação com o manual se dá a compreender, qualquer que seja a conjuntura que possa estabelecer com o que lhe vem ao encontro. A circunvisão descobre, isto é, o mundo já compreendido se interpreta. (HEIDEGGER, 2006, p. 209)

Como se deduz, compreender é fundamental para se poder interpretar o ser e o fazer do Dasein expresso no seu manual que é o repositório de sua vivência cotidiana. Outro termo importante no texto é “circunvisão”, na medida em que ele expressa abertura da presença para a compreensão e interpretação do seu mundo circundante.

O interpretar, na visão fenomenológica deste filósofo, é um divisor de águas entre o paradigma qualitativo e o quantitativo. Enquanto este último se baseia em hipóteses, o primeiro “a interpretação de algo como algo funda-se, essencialmente, numa posição prévia, visão prévia e concepção prévia. A interpretação nunca é apreensão de um dado preliminar, isenta de pressuposições [...]” (HEIDEGGER, 2006, p. 211)

Deduz-se, portanto, que o círculo hermenêutico é dinâmico, na medida em que as primeiras ideias gerarão novas ideias, tornando o círculo, mais propriamente numa espiral em que cada volta mostra novas possibilidades de novos conhecimentos.

Esta pesquisa adotará Posição prévia (*Vorhabe*), Concepção prévia (*Vorgriff*) e Visão prévia (*Vorsicht*) para investigar os seguintes temas:

1) A reprodução da avaliação como cultura de exame é uma prática recorrente na prática avaliativa docente, quando não há conhecimento científico que promova no professor

um processo de internalização do conceito de avaliação do ensino-aprendizagem baseado em uma cultura de avaliação.

2) O conhecimento científico tem importância fundamental para o docente no processo de formação do conceito de avaliação do ensino-aprendizagem em busca de uma prática de cultura de avaliação e educação crítico-reflexiva.

3) Implementar uma formação obrigatória em avaliação educacional, durante a formação em pedagogia e outras licenciaturas nas IES, é um fato fundamental para o exercício de uma prática docente em cultura de avaliação.

Como dito acima, este pesquisador tem sua visão sobre o problema que vai investigar, mas tomará todos os cuidados para não direcionar as respostas dos pesquisados, com o objetivo de ouvir aquilo que confirme seu modo de compreender o problema.

c) A teoria da experiência hermenêutica radical de Gadamer

O filósofo Hans-Georg Gadamer (1900-2002) toma como ponto de partida a verdade mostrada pelas obras de arte, posição adotada também pelo segundo Heidegger (1990). Como base para essa posição, ele retoma as ideias de Schleiermacher e Hegel, adotando as ideias do primeiro para desenvolver a sua ideia de hermenêutica. Assim,

O objetivo da hermenêutica de Gadamer é compreender “não apenas as palavras exatas e seu significado, mas também a individualidade do orador ou autor [VM:186], o que implica “numa recriação do ato criativo. (SCHMIDT, 2013, p.142)

Deduz-se, facilmente, o aprofundamento da proposta deste autor. É por essa razão, que a hermenêutica de Schleiermacher é refutada. Este filósofo tece críticas a outras propostas, como a de Dilthey, por entender que ele “[...] conscientemente toma a hermenêutica romântica e a expande para um método histórico – até uma epistemologia das ciências humanas.” (SCHMIDT, 2013, p.142).

d) Noção de horizonte

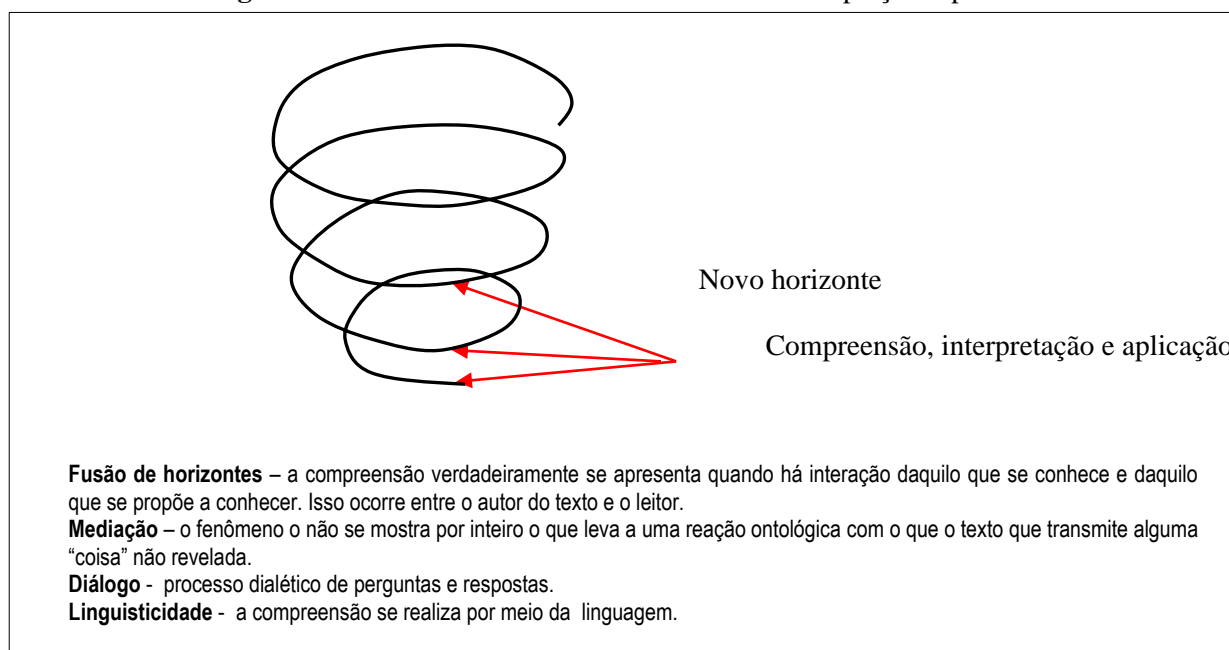
Ao escolher a pressuposição do modelo fenomenológico como a abordagem mais indicada para estudar o problema da proposta, objetivou-se “ir às coisas mesmas”, ou seja, revelar as opiniões, reações e dificuldades que os participantes do estudo possuem acerca do

ato de avaliar. Por outras palavras, trata-se de abordar o problema com o emprego da percepção, na medida em que

Os estudos não viesados sobre a percepção, feitos pelos psicólogos têm, finalmente, revelado que o mundo não é a soma de objetos (no sentido no qual as ciências usam essa palavra), que a relação com o mundo não é aquela de um pensador com um objeto de pensamento, e, finalmente, que a unidade da coisa percebida, com percebida por várias consciências, não é comparável à unidade de uma proposição (*théorème*), como entendido por vários pensadores, e mais ainda, que a existência percebida é comprável à existência ideal (MERLEAU-PONTY, 2002, p.436-437; traduziu-se).

De modo claro, Merleau-Ponty (2002) põe a demarcação que a percepção opera entre o quantitativo e o qualitativo, referendando a abordagem aqui adotada. Com esta distinção, a análise deste passa para o campo do vivido onde se faz presente a fusão de horizontes, a mediação e o diálogo.

Figura 5 – Círculo hermenêutico de Gadamer em adaptação espiralada



Fonte: Adaptado por LEITE, R. H. (2013) de <http://www.slideshare.net/kularocha/hans-georg-gadamer-e-a-teoria-da-hermenutica>.

Com esta concepção, Gadamer (1997) dá sequência à tradição iniciada por Heidegger e continuada por Merleau-Ponty e Paul-Ricoeur. A primeira questão que se põe é: o que significa horizonte?

[...] o âmbito de visão que abarca e encerra tudo o que pode ser visto a partir de um determinado ponto. Aplicando esse conceito à consciência pensante, falamos então da estreiteza do horizonte, da possibilidade de ampliar o horizonte, da abertura de novos horizontes etc. (GADAMER, 1997, p.404).

Deduz-se, portanto, que, na fusão de horizontes se dá

[...] a plenitude da conversa, na qual ganha expressão uma coisa que não é só de interesse meu ou do meu autor, mas de interesse geral. (GADAMER, 1997, p.404).

Ainda sobre Gadamer (2009) e seu conceito de horizonte, Silva *et. al.* (2013, p.8)

explica

Gadamer conceitua horizonte como “o âmbito da visão que abarca e encerra tudo que é visível a partir de um certo ponto.” Tal horizonte não tem fronteira rígida, pelo contrário, é deslocável à medida que se dá o processo de interpretação. Vale ressaltar que este deslocamento jamais se dará para o fechamento do processo de interpretação, dar-se-á, sim, sempre no sentido da abertura do mesmo, no rumo de um padrão cada vez mais próximo do correto.

Decorre da compreensão gadameriana que o horizonte hermenêutico deve se tornar uma busca incessante para o leitor que tenta compreender melhor aquilo que o autor do texto quis transmitir. Nesse processo, nada deve ser deixado de lado, corroborando que a fusão de horizontes não destrói o que já foi compreendido, mas amplifica o alcance da interpretação.

Daí que resulta que Gadamer inclui o *princípio da história efetual* em sua hermenêutica no conceito de *horizonte histórico* como resultado das preconcepções, posições e visões prévias adotadas por Heidegger em sua visão do círculo hermenêutico (SILVA *et.al.*, 2013, p.7). Portanto, a tarefa principal da hermenêutica é “[...] esclarecer as condições sob as quais surge a compreensão” (GADAMER, 1997, p.442). Decorre daí, que o

[...] horizonte próprio do intérprete é determinante, mas não como um ponto de vista ao qual a pessoa se apegue ou pelo qual se impõe, senão como uma opinião e uma possibilidade posta em jogo e que lhe ajuda a apropriar-se daquilo que vem dito no texto” (GADAMER, 1997, p.404).

Mais uma vez, Gadamer (1997) retoma a ideia de que a interpretação não deve ser algo imutável e definitivo. Ela serve para promover aproximações sucessivas à medida que o leitor aumenta sua compreensão sobre o problema, suas interpretações, sobre as aplicações, elevando-se também a um nível maior de compreensão de forma sucessiva e crescente.

Em resumo, os pontos-chave da proposta gadameriana são os seguintes:

- 1) A compreensão é um diálogo de pergunta e resposta, cujo propósito é estabelecer um acordo quanto ao assunto em discussão.
- 2) Por causa do círculo hermenêutico e do efeito da história na compreensão, a tarefa epistemológica da hermenêutica filosófica é identificar os preconceitos legítimos através dos quais compreendemos.
- 3) A autoridade da tradição é uma fonte justificada de preconceitos legítimos. Portanto, um texto pode ter algo verdadeiro a nos dizer.
- 4) A compreensão interpretativa requer que o intérprete aplique o texto à sua situação para compreender o que o texto tem a dizer.
- 5) O evento de compreensão

ocorre na fusão dos horizontes do intérprete e do texto, que erroneamente pensamos que existem independentemente. (SCHMIDT, 2013, p.166).

Nessa perspectiva, a pesquisa aplicada pretende observar os horizontes de aprendizagem vivenciados pelos próprios professores, diante dos conhecimentos adquiridos ao longo de suas formações no campo avaliativo. Ademais, de que forma se apresentam os conceitos de cultura de exame e de avaliação nos depoimentos dos docentes pesquisados, demonstrando uma relação de crescimento em forma de horizonte conceitual.

6.2 Natureza da Pesquisa

A pesquisa, de natureza aplicada com caráter exploratório, tem abordagem quali-quantitativa, na medida em que empregará instrumentos adotados nos dois paradigmas, como se mostrará a seguir.

6.3 Universo / População e Amostra

O *campo fenomenal* de MERLEAU-PONTY (1971) será formado por professores do município de Fortaleza, Ceará, em pleno exercício no ano da realização da pesquisa aplicada no trabalho de campo, atuantes nos níveis de ensino da Educação Infantil ao Ensino Médio, que tenham cursado Pedagogia ou qualquer outra Licenciatura, em Instituições de Ensino Superior do município de Fortaleza, Ceará.

Compondo esse universo, toma-se por base os números apresentados pela Prefeitura Municipal de Fortaleza, em 2014, com número total de 7.544 professores municipais que tem nível superior, dos 7.830 professores do município. (Tabela 3)

A amostra será intencional espontânea, obedecendo aos seguintes critérios: a) ser professor(a) no município de Fortaleza, estado do Ceará; b) ter formação em pedagogia e/ou alguma licenciatura exigida para exercício dessa função no município; e c) estar em exercício docente na época do estudo de campo.

6.3.1 Calculando o tamanho da amostra

Para fins de análise qualitativa, aplicou-se o método de saturação da amostra. Já no modelo de análise quantitativa, fez-se o cálculo da amostra e aplicação das escalas com a utilização dos seguintes critérios: a) variável de critério: sexo dos participantes, supondo-se

que haja o mesmo número de homens ($p=0,50$) e mulheres ($q=0,50$) para se obter variância máxima, isto é, $pq=0,25$; b) utilização de um erro amostral de 6% para a diferença de estimativa entre a amostra e a população; c) 95% de significância nas estimativas.

Aplicando-se a fórmula, para conhecer e garantir uma amostra significativa obteve-se:

$$n = \frac{Z_{\alpha/2}^2 \cdot p \cdot q}{E^2}$$

$$\begin{aligned} n &= Z_{\alpha/2}^2 \cdot p \cdot q / E^2 && \text{Onde } Z_{\alpha/2} = 1,96 \\ n &= (1,96)^2 \cdot 0,25 / (0,06)^2 \\ n &= 266,7 \end{aligned}$$

Onde n = número de indivíduos na amostra; $Z_{\alpha/2}$ = valor crítico que corresponde ao grau de confiança desejado; p = proporção populacional de indivíduos que pertence a categoria; q = proporção populacional de indivíduos que não pertence à categoria; E = margem de erro ou erro máximo de estimativa.

Infere-se que teríamos uma meta mínima de 267 participantes na amostra para uma pesquisa satisfatória, que representasse bem a população estudada.

No entanto, a pesquisa aplicada superou o cálculo inicial da amostra do estudo, conseguindo a participação de 500 sujeitos, fato muito positivo para o estudo, pois dá mais validade aos índices do estudo.

Perfazendo o contexto da amostra da pesquisa, apenas para ter dimensão da importância do estudo, procurou-se delinear quantitativamente o número da população do estudo.

Dados de junho de 2015 apresentam o parque escolar do município de Fortaleza com um total de 492 equipamentos de ensino, entre eles: escolas no formato de tempo integral, anexos, de educação especial, centros de educação infantil (CEI) e creches. (FORTALEZA, 2016).

A partir dessa visualização de equipamentos escolares, pode-se inferir a dimensão da necessidade do número de professores. Abaixo, segue a apresentação desse quadro de necessidades crescentes no município de 2010 a 2014, confirmando um número de 8.824 docentes, conforme tabela 1.

Tabela 1 - Percentual de funções docentes com curso superior por etapa / modalidade de ensino - série histórica (2010-2014)

Ano	Educação Infantil		Ensino Fundamental		EJA		Médio		Especial	
	Nº Função Docente	%	Nº Função Docente	%	Nº Função Docente	%	Nº Função Docente	%	Nº Função Docente	%
2010	1.484	77,0	5.460	91,0	767	95,0	33	100,0	-	-
2011	1.459	79,0	5.248	92,0	750	95,0	29	100,0	-	-
2012	1.485	86,0	5.026	98,0	840	99,0	12	100,0	-	-
2013	1.500	93,0	5.014	98,0	891	99,0	-	-	-	-
2014	1.927	92,0	6.038	98,0	853	98,0	-	-	6	100,0

Fonte: INEP/SEDUC. Disponível em <http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br/educacao/index.php/conteudos/category/602-funcao-docente#> Acesso em: 25.Mai.2016 (grifo da pesquisa aplicada)

No entanto, dados do Plano Municipal da Educação de Fortaleza (2015 – 2025)(versão preliminar datada de junho de 2015), mais atualizados, disponibilizados no site da Secretaria Municipal de Educação da capital, demonstram a distribuição de professores em exercício na rede de ensino municipal, de acordo com o nível de ensino em que atuam, diante do número total de docentes no estado do Ceará que perfazem um número de 22.750 profissionais do ensino, conforme tabela 2.

Destaca-se que deste total, 96,4% (7.544) dos 7.830 professores tem nível superior, constatado nos dados compilados pelo censo educacional de 2014, já em outra tabela (4) a Coplan/PMF apresenta um percentual de 98,69% de docentes com ensino superior por ano apresentado, superando a rede privada e quase chegando ao nível de 99,7% da rede estadual.

Do total de 7.830 docentes, sendo deste total municipal, 1.929 docentes da Educação Infantil (24,6%) e 5.901 do Ensino Fundamental (75,4%). Desse último percentual, 13,7% (808 professores) dedicam-se à Educação de Jovens e Adultos (EJA). (tabela 3).

Tabela 2 – Nº de docentes por nível de formação e dependência administrativa – município de Fortaleza / CE – 2014

NÍV. FORM. DEP. ADMINIT.	ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO		ENSINO SUPERIOR		TOTAL	
	ABS	%	ABS	%	ABS	%	ABS	%
ESTADUAL	-	-	14	0,3	5.594	99,7	5.608	100
FEDERAL	-	-	7	2,5	273	97,5	280	100
MUNICIPAL	2	-	284	3,6	7.544	96,4	7.830	100
PRIVADA	46	0,4	2.921	27,2	7.818	72,4	10.805	100
TOTAL	48	0,2	3.226	14,2	19.476	85,6	22.750	100

Fonte: SEDUC/COAVE/CEGED/EDUCACENSO 2014

Tabela 3 – Professores em exercício na rede municipal por nível de formação e etapa/modalidade de atuação - 2014

NÍV. FORM. ÁREA ATUAÇÃO	ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO		ENSINO SUPERIOR		TOTAL	
	ABS	%	ABS	%	ABS	%	ABS	%
Ed. Infantil	2	0,1	162	7,9	1.765	92,0	1.929	100
Ens. Fundamental	-	-	122	2,1	5.779	97,9	5.901	100
Ens. Médio	-	-	-	-	-	-	-	-
Ed. Especial ^(*)	-	-	-	-	6	100	6	100
EJA ^(*)	-	-	21	2,6	787	97,4	808	100
TOTAL	2	-	284		7.544		7.830	100

Fonte: SEDUC/COAVE/CEGED/Educa Censo - 2014

NOTA: (*) Os totais expressam somente as etapas de ensino Educação Infantil e Ensino Fundamental, onde estão inclusos EJA e Educação Especial.

Tabela 4 – Dados situacionais de Fortaleza – 2011 a 2014

ANO	PROFESSORES COM NÍVEL SUPERIOR		
	MUNICIPAL	ESTADUAL	PRIVADA
2011	96,6 %	98,74%	65,95%
2012	97,38 %	99,98%	67,77%
2013	97,37 %	99,73%	70,18%
2014	98,69 %	99,7	72,4

Fonte: COPLAN/PMF 2014

No entanto, destaca-se (tabela 5) que ainda é necessário elevar o percentual de professores com nível de pós-graduação, pois ainda se encontra em 67,97%. Em contradição, em relação aos níveis do cenário brasileiro que é de 31,76%, o município de Fortaleza vem caminhando bem nesse sentido, por isso o fomento à pós-graduação deve ser incentivado cada vez mais, principalmente, no tocante à área de avaliação, em vista do novo cenário do SINAEB promover a exigência por conhecimentos mais especializados para um melhor exercício da profissão.

Tabela 5– Nº de professores com pós-graduação em Fortaleza e no Brasil – 2010 a 2014

ANO	PROFESSORES COM PÓS-GRADUAÇÃO			
	MUNICIPAL	ESTADUAL	PRIVADA	BRASIL
2010	52,18 %	39,85%	12,54%	24,50 %
2011	58,34 %	37,60%	13,39%	26,14 %
2012	59,53 %	38,46%	13,99%	27,89 %
2013	63,97 %	38,56%	13,45%	29,76 %
2014	67,97 %	-	-	31,76 %

Fonte: COGEP/PMF 2015

Diante do exposto, a amostra da pesquisa aplicada entre os meses de maio a dezembro de 2015 com 500 sujeitos compreendem 6,63% do total de professores, tomando em consideração o número de 7.544 professores com ensino superior do total de 7.830 profissionais do ensino no município em dados fornecidos aqui pela Secretaria Municipal de Educação (SME).

Finaliza-se, portanto, esse pequeno cenário do perfil docente do município de Fortaleza, Ceará, para que possa partir para as questões que envolvem a pesquisa.

6.4 Instrumentos de coleta de dados

De acordo com Rey (1999, p. 57 e 60), a investigação nas ciências humanas envolve um “[...] sujeito interativo, motivado e intencional. A investigação sobre esse sujeito não pode ignorar essas características gerais. [...] Os próprios instrumentos de investigação adquirem um sentido interativo”, para tanto, utilizaremos as vertentes qualitativa e seus instrumentos para concretização do estudo.

Para análise dos aspectos quantitativos, foram utilizadas escalas de Likert para coleta de dados quantitativos, para posterior aplicação dos modelos de análise fatorial e teste do Quiquadrado. Na sequência, para solidificação do estudo com as análises qualitativas, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, utilizando o método de saturação, com um número de oito professores.

A respeito da técnica da entrevista é a que melhor se adapta aos fins da pesquisa, uma vez que a proposta de se buscar através do diálogo uma condição de horizontalidade ou igualdade na relação que se faz entre entrevistador e entrevistado ajudará a obter dados mais detalhados enriquecedores para o estudo (FREIRE, 2005, p. 79). Ademais, a entrevista semiestruturada possibilita a exploração de “[...] temas particularizados e questões abertas preparadas antecipadamente, mas com plena liberdade quanto à retirada eventual de algumas

perguntas, à ordem em que estão colocadas e ao acréscimo de perguntas improvisadas.” (LAVILLE & DIONE, 1999, p. 188).

Com base no referencial teórico discutido, foi construído um instrumento que contém variáveis de interesse para traçar o perfil dos respondentes e um conjunto de quinze escalas. As variáveis exógenas serão coletadas com o emprego de Escalas de Likert, com cinco pontos de gradação, conforme Apêndice 1.

6.5 Análise dos dados quantitativos

Neste tópico, demonstra-se um pequeno percurso pelas etapas da análise dos dados quantitativos.

6.5.1 Análise dos dados

Como se trata de analisar um conjunto de dados para identificar a existência de variáveis latentes, a análise se enquadra nos modelos denominados de análises multivariadas. Nesta área, existem muitos modelos pra solucionar este tipo de problema (HAIR *et al.*, 2005), na medida em elas “expandir a habilidade exploratória do pesquisador e a eficiência estatística. (Op.cit., p.472). O instrumento de coleta de dados citado envolve variáveis de natureza psicológica [...] (BENTLER, 1980; HAIR *et al.*, 2005). Este estudo adotará este tipo de modelagem porque é o que melhor se adapta aos objetivos definidos, pelas razões mencionadas a seguir.

6.5.2 Permite a análise de múltiplas de variáveis dependentes e inter-relacionadas

Esta característica possibilita a utilização de variáveis tomadas como construto porque são construtos teóricos cuja existência deve ser comprovada e suas possíveis relações. Essas relações são expressas por conjunto de relações, que guardam grande semelhança com equações de regressão. (HAIR *et al.*, 2005)

6.5.3 Emprego de variáveis não medidas de forma direta

Este tipo de variável é denominado de variável exógena, na medida em que, embora não seja medida diretamente, utiliza variáveis empíricas, chamadas de variáveis endógenas, porque diretamente ligadas ao fenômeno estudado. (HAIR *et al.*, 2005)

6.5.4 Mecanismo de ajuste das estimações estatísticas

Esta é uma característica particular deste tipo de modelagem, na medida em que ele oferece sugestões de melhoria de seus indicadores, explorando de modo eficiente as relações entre as covariâncias entre as variáveis. (HAIR *et al.*, 2005)

6.6 Análise dos dados qualitativos

A abordagem qualitativa das falas dos participantes serão analisadas com o uso do software Atlas.ti7. Com este programa, podem ser importados documentos das transcrições das entrevistas. A partir dessas transcrições, identificam-se unidades hermenêuticas, existentes nas falas dos indivíduos, para responder às questões ou elaborar teorias a partir de seus pontos de vista, realizando explorações sobre os conteúdos das falas. O software facilita, portanto, a identificação em um ou mais sujeitos, para posterior organização das unidades hermenêuticas para a pesquisa. Utiliza-se de imagens, sons e arquiva documentos da internet, por isso, com essas facilidades, se torna bastante útil na análise de conteúdo qualitativo.

6.6.1 Número de sujeitos para as análises qualitativas

Dentre os professores que participaram da amostra quantitativa, foram escolhidos aleatoriamente e por adesão espontânea à pesquisa, a saber que no ato da coleta dos dados quantitativos a pessoa já assinalava desejo em participar.

Nesse sentido, oito professores foram escolhidos para responderem às perguntas constantes no Apêndice 1.

Será empregada, para determinação do número final de professores, o critério de *saturação*, isto é, quando os horizontes do estudo apresentarem incidência constante e sistemática. Como se sabe, em estudos qualitativos não se empregam métodos estatísticos usados em pesquisas quantitativas.

7 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

“Estudar não é um ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las.”

(PAULO FREIRE)

Primordialmente, o mais importante capítulo, pois condensa todos os achados da pesquisa, sob a óptica da pesquisadora, diante do desafio de examinar um fenômeno sob dois olhares de paradigmas tão discutidos e igualmente fascinantes: o quantitativo e o qualitativo.

Necessariamente, destacar-se-á mais uma vez a importância de vê-los aqui como dois paradigmas que se complementam e que, em nenhum momento, aqui são postos como excludentes um do outro.

Nas considerações finais, portanto, o olhar final da pesquisadora sob os resultados da pesquisa não mais serão apresentados sobre aspectos em separados, mas vistos como um fenômeno analisado num corpo metodológico único, aqui denominado de textura quali-quantitativa.

7.1 Retomando os objetivos e questões norteadoras do estudo

Partindo do campo fenomenal dinâmico que é a Educação, onde seus elementos são impregnados dessa condição, o objetivo geral da pesquisa é diagnosticar de que forma a relação entre conhecimento científico e espontâneo apresenta-se como fator importante para a internalização do conceito de avaliação educacional pelo professor e para uma proposta de reconstrução na formação docente em cultura de avaliação.

Especificamente, intencionou-se:

a) Investigar se a reprodução da avaliação como cultura de exame é uma prática recorrente na prática avaliativa docente, quando não há conhecimento científico que promova no professor um processo de internalização do conceito de avaliação do ensino-aprendizagem baseado em uma cultura de avaliação;

b) Constatar se o conhecimento científico tem importância fundamental para o docente no processo de formação do conceito de avaliação do ensino-aprendizagem em busca de uma prática de cultura de avaliação e educação crítico-reflexiva;

c) Buscar subsídios teóricos que embasem a implementação de uma formação obrigatória em avaliação educacional, durante a formação em pedagogia e outras licenciaturas

nas IES, como fato fundamental para o exercício de uma prática docente em cultura de avaliação.

Ao final da investigação, pretende-se defender com esta pesquisa de diagnóstico, que, se há uma deficiência notória na formação de conceito científico em avaliação educacional durante a formação docente – para que uma prática docente em avaliação do ensino-aprendizagem seja executada sob a égide da cultura de avaliação e de uma educação crítico-reflexiva – há uma necessidade premente de formação científica obrigatória em avaliação educacional, durante a formação inicial nos cursos de pedagogia e licenciaturas das Instituições de Ensino Superior (IES).

Para tanto, as questões norteadoras do estudo que devem ser respondidas são:

1) A reprodução da avaliação como cultura de exame é uma prática recorrente na prática avaliativa docente, quando não há conhecimento científico que promova no professor um processo de internalização do conceito de avaliação do ensino-aprendizagem baseado em uma cultura de avaliação?

2) O conhecimento científico tem importância fundamental para o docente no processo de formação do conceito de avaliação do ensino-aprendizagem em busca de uma prática de cultura de avaliação e educação crítico-reflexiva?

3) Implementar uma formação obrigatória em avaliação educacional, durante a formação em pedagogia e outras licenciaturas nas IES, é um fato fundamental para o exercício de uma prática docente em cultura de avaliação?

Diante dos objetivos, geral e específicos, e das questões norteadoras do estudo serem apresentados, parte-se para a apresentação dos resultados da pesquisa. Expostos, inicialmente, em separado para melhor compreensão de como se analisa nos dois paradigmas, no entanto, após concluída essa parte, coadunam-se numa só reflexão final sobre o estudo.

7.2 Pelo olhar quantitativo

Neste tópico são condensados o perfil dos respondentes da pesquisa, inicialmente, a validação da mesma, dos instrumentos e os níveis de significância do estudo. Em seguida, têm-se as análises fatoriais previstas: com a amostra ampliada e a análise fatorial por grupos de professores, que cursaram e que não cursaram uma disciplina em avaliação. Finalmente, serão apresentados os testes de qui-quadrado para cada grupo.

7.2.1 Perfil dos respondentes da pesquisa

Apresentando os resultados do perfil da amostra ampliada de 500 professores, obteve-se em percentuais simples que a maioria (97%) era do gênero qualificado feminino. (Tabela 6)

Em relação às idades houve uma variação entre 43% para professores entre 41 e 50 anos; 30,8% entre 31 e 40 anos; 20,6% entre 51 e 60 anos; e, por fim, 5,6% entre 20 e 30 anos. (Tabela 6)

A experiência docente em anos, com percentuais de maior relevância, ficaram para 46,6% entre 3 e 10 anos, e 33,8% para entre 11 e 20 anos de atuação no ensino, enquanto 13% entre 21 e 30 anos, e 6,6% entre 1 e 3 anos de exercício docente no município. (Tabela 6)

Além de todos serem da rede pública de ensino municipal, alguns professores da amostra relataram também fazer parte da rede privada de ensino, ficando em 4% esse percentual. (Tabela 6)

Quanto aos níveis de ensino onde atuam, 9,8% eram da Educação Infantil, 86% do Ensino Fundamental I, 3,8% do Fundamental II e 0,4% ensinavam no Ensino Médio. (Tabela 6)

A formação inicial relatada na amostra ampliada foi de 89% em Pedagogia e 11% em outras licenciaturas, conforme resumo exposto na tabela 6.

No campo das licenciaturas citadas elencaram: Educação Física, Geografia, História, Gestão Escolar, Letras Inglês, Letras Português, Libras e Matemática. (Apêndice 2)

Sobre ter feito alguma formação continuada, 86,8% relataram que sim e entre as formações elencadas apareceram: Pró-letramento, Educação Inclusiva (AEE), Alfabetização e letramento, Profa, Geempa, Pnaic, Paic, Ensino à Distância (EAD), Português para surdos, Educação especial – surdez, Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Gestão Escolar, Informática educativa, Língua Portuguesa, Nead, Matrizes africanas, Educação Ambiental, Nova educação para nova geração, Pós-construtivismo, Matemática, Psicopedagogia e Psicomotricidade.

Nessa perspectiva, vê-se que há um investimento muito bom dos professores em sua formação continuada, em áreas que lhe correspondem ao exercício docente, visando uma melhoria na qualidade educacional. No entanto, nota-se que nenhum professor relatou formação continuada na área de avaliação educacional ou voltada para tal.

Intencionalmente, para vias de metodologia e explicação da pesquisa, houve a escolha pela formação de dois grupos, que serão analisados no decorrer da pesquisa, tentando diagnosticar a formação em cada grupo e a importância da formação inicial ter uma disciplina de avaliação educacional que promova os fundamentos de conceito científico que necessitam na prática docente avaliativa.

Para finalizar a demonstração do perfil da amostra coletada de 500 sujeitos da pesquisa, 50% formam o grupo de professores que relatam ter cursado disciplina de avaliação e, por convenção desse estudo chamar-se-á de GRUPO A, e 50% formam o outro grupo de professores que relatam não ter cursado uma disciplina de avaliação durante suas formações iniciais, aqui denominados de GRUPO B. (Tabela 6)

Tabela 6 – Perfil docente da amostra ampliada com 500 sujeitos

Variáveis do perfil	Percentuais
P1 – Idade	43% (entre 41 e 50) / 30,8% (entre 31 e 40) / 20,6% (entre 51 e 60) / 5,6% (entre 20 e 30).
P2 – Gênero qualificado	97% feminino
P3 – Experiência docente	46,6% (entre 3 e 10 anos) / 33,8% (entre 11 e 20) / 13,0% (entre 21 e 30 anos) / 6,6% (entre 1 e 3)
P4 – Atuação na rede privada	4% também atua na rede de ensino privada, além da pública.
P5 – Nível de ensino em que atua	86,0% (EF I) / 9,8% (EI) / 3,8% EF II / 0,4% EM
P6 – Curso de Formação inicial	89,0% pedagogia 11% licenciaturas
P7 – Cursou uma formação continuada	86,8% cursou alguma 13,2% nenhuma
P8 – Cursou disciplina de avaliação	50% cursou – GRUPO A 50% não cursou – GRUPO B

Fonte: CARVALHO, 2016, elaboração da autora.

Diante do conhecimento do perfil dos sujeitos pesquisados, apresentar-se-ão, a partir desse momento, os estudos acerca das escalas e resultados encontrados. Lembrando que o estudo quantitativo partiu de uma amostra de 500 sujeitos para que a análise fatorial fosse efetuada adequadamente, para só depois, dividir a amostra ampliada nos dois grupos seletivos A e B, para realização dos testes com qui-quadrado.

7.2.2 Análise Fatorial na pesquisa aplicada

Neste tópico são apresentados os caminhos desenvolvidos para a análise fatorial da pesquisa aplicada.

7.2.2.1 Confiabilidade do instrumento de coleta e das escalas da pesquisa aplicada

Para fins de realização da pesquisa, o instrumento de coleta de dados quantitativos foi idealizado inicialmente com 15 (quinze) escalas de Lickert, com opções de cinco respostas entre concordo plenamente, concordo parcialmente, indeciso, discordo parcialmente e discordo plenamente.

A construção inicial do instrumento previa os itens abaixo elencados:

- e1 - Durante os meus anos escolares como estudante na Educação Básica, minhas experiências com as avaliações de ensino-aprendizagem (das disciplinas que cursei) foram positivas.
- e2 - Muito do que sei de avaliação do ensino-aprendizagem aprendi durante a minha vivência escolar na Educação Básica.
- e3 - Muito do que sei de avaliação do ensino-aprendizagem aprendi durante a minha vivência acadêmica na Graduação.
- e4 - Considero que minha prática atual em avaliação do ensino-aprendizagem reflete mais o que vivenciei na educação básica e na graduação.
- e5 - Acabo me espelhando em algum professor que tive quando eu era estudante na Educação Básica, no momento que planejo e aplico as avaliações do ensino-aprendizagem em minhas turmas de ensino.
- e6 - Acabo me espelhando em algum professor que tive na Graduação, no momento que planejo e aplico as avaliações do ensino-aprendizagem em minhas turmas de ensino.
- e7 - Tenho uma prática avaliativa bem específica, idealizada por mim mesmo(a).
- e8 - Considero minha prática avaliativa bem tradicional nas turmas que ensino.
- e9 - Considero minha prática avaliativa emancipatória e participativa nas turmas que ensino.
- e10 - Domino os conteúdos relativos à avaliação educacional, principalmente, os de avaliação do ensino-aprendizagem.
- e11 - Uma disciplina de avaliação educacional é muito importante como base teórica sobre os conceitos de avaliação do ensino-aprendizagem e a sua prática no exercício docente.
- e12 - Uma disciplina de avaliação deve ter carga horária suficiente que aborde todos os conceitos e particularidades do campo da avaliação educacional, principalmente, da avaliação do ensino-aprendizagem.
- e13 - As formações continuadas não são suficientes para suprir o conhecimento sobre avaliação educacional e avaliação do ensino-aprendizagem.
- e14 - Tenho dificuldades de analisar e utilizar os resultados das avaliações em larga escala (aplicadas atualmente nas séries da Educação Básica) como melhoria à minha prática pedagógica.
- e15 - A minha prática avaliativa em sala de aula é fruto de reflexão sobre tudo que aprendi de conteúdos sobre avaliação do ensino-aprendizagem e não das vivências que tive quando era estudante. (APÊNDICE 1)

Realizado o pré-teste, viu-se que algumas escalas não estavam apropriadas ao estudo, pois deixavam o instrumento de coleta frágil com nível inferior de 0,700 – valor mínimo exigido para confiabilidade e aceitação das escalas – então, foram redimensionadas e escolhidas para serem aplicadas apenas 8 (oito) itens da escala:

- e1 - Durante os meus anos escolares como estudante na Educação Básica, minhas experiências com as avaliações de ensino-aprendizagem (das disciplinas que cursei) foram positivas.
- e2 - Muito do que sei de avaliação do ensino-aprendizagem aprendi durante a minha vivência escolar na Educação Básica.
- e3 - Muito do que sei de avaliação do ensino-aprendizagem aprendi durante a minha vivência acadêmica na Graduação.
- e4 - Considero que minha prática atual em avaliação do ensino-aprendizagem reflete mais o que vivenciei na educação básica e na graduação.
- e5 - Acabo me espelhando em algum professor que tive quando eu era estudante na Educação Básica, no momento que planejo e aplico as avaliações do ensino-aprendizagem em minhas turmas de ensino.
- e7 - Tenho uma prática avaliativa bem específica, idealizada por mim mesmo(a).
- e13 - As formações continuadas não são suficientes para suprir o conhecimento sobre avaliação educacional e avaliação do ensino-aprendizagem.
- e14 - Tenho dificuldades de analisar e utilizar os resultados das avaliações em larga escala (aplicadas atualmente nas séries da Educação Básica) como melhoria à minha prática pedagógica. (APÊNDICE 1)

Ao definir para a pesquisa os itens a serem aplicados, obteve-se índices muito satisfatórios para a confiabilidade do instrumento que medido pelo coeficiente Alfa de Cronbach ($\alpha = 0,901$, ou seja, o instrumento têm 90% de confiabilidade para o estudo com uma amostra de 500 sujeitos, revelando sua consistência interna, conforme apresentados nas tabelas 7 e 8 abaixo.

Tabela 7 - Casos Processados

		N	%
Casos	Válidos	500	100,0
	Excluídos ^a	0	0,0
	Total	500	100,0

a. Lista definida com base em todos os casos do procedimento.

Fonte: CARVALHO, 2016, elaboração da autora.

Tabela 8 – Estatística de Confiabilidade

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach com base em objetos normalizados	Nº de Itens
0,900	0,901	8

Fonte: CARVALHO, 2016, elaboração da autora.

Outros testes também aplicados pelo programa estatístico, para aferir a confiabilidade das escalas e do instrumento são o Teste ANOVA (Tabela 9) e o Teste de Hotelling T-Quadrado (Tabela 10). Nessa pesquisa foram considerados satisfatórios quando apresentam índices de significância 0,000, além de uma variância explicada em 78% dos itens da escala, o que assegura conforto na aplicação desse instrumento, conforme apresentados nas tabelas a seguir:

Tabela 9 - ANOVA

		Soma dos quadrados	Grau de liberdade (df)	Média do quadrado	F	Significância
Entre pessoas		4866,294	499	9,752		
Dentro grupo	Entre itens	153,672	7	21,953	22,576	0,000
	Residual	3396,578	3493	0,972		
	Total	3550,250	3500	1,014		
	Total	8416,544	3999	2,105		

Média central = 2,94

Fonte: CARVALHO, 2016, elaboração da autora.

Tabela 10 – Teste de Hotelling T-Quadrado

Hotelling's T-Squared	F	df1	df2	Sig.
162,378	22,918	7	493	0,000

Fonte: CARVALHO, 2016, elaboração da autora.

Tabela 11 – Estatísticas da Escala

Média	Variância	Desvio padrão	Nº de Itens
23,54	78,017	8,833	8

Fonte: CARVALHO, 2016, elaboração da autora.

Fica provado, portanto, que o instrumento utilizado e as escalas escolhidas têm confiabilidade suficiente para responder aos estudos da pesquisa, diante da amostra de 500 sujeitos.

Necessário, portanto, provar a medida de adequação dos dados ao estudo de análise fatorial, que é realizada através do Teste de KMO e Bartlett. O índice foi extremamente satisfatório, pois atingiu quase 90% (KMO = 0,897 – significativo para $p < 0,0001$).

Dessa forma, assim como o KMO, o Teste de Bartlett indica a adequação dos dados para a realização da análise fatorial, testando se a matriz de correlação é uma matriz identidade (nesse caso, sendo esta indicaria que não há correlação entre os dados, portanto, busca-se para um nível de significância assumido em 5%, rejeitar a hipótese nula de matriz de correlação identidade.) (Tabela 12).

Nesse sentido, mostraram-se também adequados a matriz perfeita de correlação dos itens, onde todos os itens tiveram significância 0,000 (Apêndice 2), e o nível de comunalidade de todos os itens.

A comunalidade foi muito expressiva, porque todos os índices chegaram acima de 71% (entre 0,712 e 0,917), ou seja, mostra que há uma interrelação necessária e adequada entre os itens da escala para que a análise fatorial seja realizada com significância para o estudo. (Tabela 13)

Tabela 12 – Teste de KMO e Bartlett

Medida de Adequação da Amostra - Kaiser-Meyer-Olkin		0,897
Teste de Esfericidade de Bartlett	Aprox. Qui-quadrado	2216,625
	Grau de liberdade (df)	28
	Nível de Significância	0,000

Fonte: CARVALHO, 2016, elaboração da autora.

Tabela 13 – Comunalidade das escalas

	Inicial	Extração
e1_experiencias_positivas_aval	1,000	0,712
e2_conhec_aval_viv_educ_bas	1,000	0,781
e3_conhec_aval_viv_grad	1,000	0,843
e4_pratica_aval_reflexo_viv	1,000	0,712
e5_reprodução_aval_educ_bas_atual	1,000	0,774
e7_autonomia_prat_aval	1,000	0,826
e13_form_continuada_insuficiente	1,000	0,917
e14_Dificuld_utilização_result_prát_pedag	1,000	0,722

Método de Extração: Análise de Componente Principal

Fonte: CARVALHO, 2016, elaboração da autora.

A matriz de anti-imagem da correlação também foi muito boa, demonstrando índices acima de 86%, conforme resumo compilado (tabela 14) da tabela original.

Tabela 14 – Índices da matriz de anti-imagem da correlação

Escalas – correlação com elas mesmas	Índices
e1_experiências_positivas_aval	0,919 ^a
e2_conhec_aval_viv_educ_bas	0,905 ^a
e3_conhec_aval_viv_grad	0,876 ^a
e4_pratica_aval_reflexo_viv	0,910 ^a
e5_reprodução_aval_educ_bas_atual	0,906 ^a
e7_autonomia_prat_aval	0,874 ^a
e13_form_continuada_insuficiente	0,860 ^a
e14_dificuld_utilização_result_prát_pedag	0,909 ^a

a. Medida de adequação da amostra

Fonte: CARVALHO, 2016, elaboração da autora.

Muito importante também para a análise fatorial é a observação do nível total da variância explicada dos fatores extraídos. Esse índice demonstra o quanto os fatores latentes na análise fatorial respondem ao estudo satisfatoriamente.

7.2.2.2 Análise fatorial com a amostra ampliada

Interessante e significativo notar, que na primeira rodada de análise fatorial realizada com as oito escalas do estudo, sem fixação de número específico de fatores latentes a serem extraídos, obteve-se apenas um fator latente, com variação total explicada de 59,628 (59%) – o que não satisfaz ao estudo que deveria ser de, no mínimo, 70%.

Sem a fixação de fatores, não seria ideal discorrer sobre os objetivos do estudo – que tentam diagnosticar o campo do conhecimento científico e o campo do conhecimento espontâneo como contribuição para uma prática docente em cultura de avaliação – pois, diante de itens que abordavam a avaliação de uma forma muito forte, o programa entendeu que tudo se tratava de avaliação e esta deveria estar toda concentrada em um só fator. Por isso, à primeira vista, ele considera que há um grande fator latente: a prática docente.

Portanto, foi fixado intencionalmente o número de três fatores latentes a serem extraídos para o estudo. Nesta fixação de fatores para a pesquisa aplicada à esta tese, obteve-se índice de variância acumulada de 78,583, ou seja, mais de 78%, considerado um valor satisfatório. (Tabela 15)

Tabela 15 – Variância total explicada

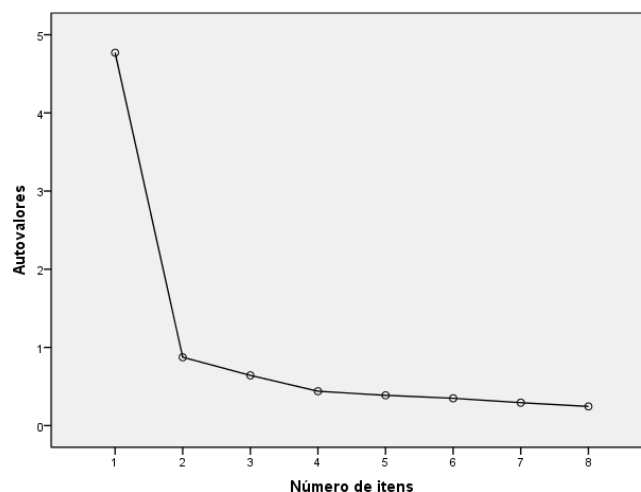
Itens	Autovalores iniciais			Soma de rotação da leitura dos quadrados		
	Total	% da variância	% acumulado	Total	% da variância	% acumulado
1	4,770	59,628	59,628	2,502	31,277	31,277
2	0,874	10,924	70,552	2,226	27,829	59,107
3	0,642	8,031	78,583	1,558	19,476	78,583
4	0,439	5,492	84,075			
5	0,387	4,839	88,913			
6	0,349	4,363	93,277			
7	0,293	3,663	96,940			
8	0,245	3,060	100,000			

Método de Extração: Análise de Componente Principal

Fonte: CARVALHO, 2016, elaboração da autora.

Mesmo em fixando o número de fatores em três, o gráfico de eixos formulado pela análise do SPSS apresenta, claramente, a consideração de apenas um grande e único fator respondente ao estudo, que é no entendimento da pesquisadora do estudo e da teoria abordada na tese, a categoria principal *o conhecimento espontâneo*. (Gráfico 1)

Gráfico 1 – Gráfico de eixos da análise fatorial



Fonte: CARVALHO, 2016, elaboração da autora.

Esta categoria latente explorada foi confirmada como a principal, denominada aqui de *conhecimento espontâneo* – prevista desde o início quando da construção dos itens das escalas para o instrumento – para questões de argumentação e elucidação do diagnóstico (objetivo geral do estudo), teve que ser forçada em desmembramento em três outros fatores, para que se pudesse ir mais fundo na reflexão que a análise fatorial pode proporcionar.

Apresentando a análise formulada pelo programa estatístico SPSS, que utiliza o método de extração chamado de análise de componentes principais, tem-se a tabela denominada de Matriz de Componentes Rotacionados, que é tão somente uma matriz final gerada após várias interações entre itens (no caso desse estudo, o programa informou que foram realizadas 5 interações para obtenção dos melhores pesos fatoriais, utilizando o método de rotação Varimax com Normalização Kaiser), onde são apresentados os três fatores desmembrados e suas cargas fatoriais respectivas. (Tabela 16)

Tabela 16 – Matriz de componentes rotacionados

	Componentes		
	1	2	3
e1_experiências_positivas_aval	0,708		
e2_conhec_aval_viv_educ_bas	0,822		
e3_conhec_aval_viv_grad	0,854		
e4_pratica_aval_reflexo_viv		0,659	
e5_reprodução_aval_educ_bas_atual		0,734	
e7_autonomia_prat_aval		0,877	
e13_form_continuada_insuficiente			0,921
e14_dificuld_utilização_result_prát_pedag			0,549

Fonte: CARVALHO, 2016, elaboração da autora.

Observando a matriz de componentes rotacionados, infere-se que a variável principal do estudo, *conhecimento espontâneo*, foi desmembrado em três outros fatores para o estudo (Tabela 17):

Tabela 17 - Variáveis exógenas da análise fatorial

Variáveis exógenas	Itens da escala	Peso fatorial
Conhecimento das experiências vivenciadas	e1_experiências_positivas_aval	0,708
	e2_conhec_aval_viv_educ_bas	0,822
	e3_conhec_aval_viv_grad	0,854
Prática avaliativa reprodutiva	e4_pratica_aval_reflexo_viv	0,659
	e5_reprodução_aval_educ_bas_atual	0,734
	e7_autonomia_prat_aval	0,877
Deficiências com a formação conceitual	e13_form_continuada_insuficiente	0,921
	e14_dificuld_utilização_result_prát_pedag	0,549

Fonte: CARVALHO, 2016, elaboração da autora.

Iniciando uma análise mais profunda dos dados quantitativos, pode se realizar algumas inferências importantes diante do corpo teórico do estudo.

Analisando as cargas fatoriais dos componentes, vê-se que os maiores pesos, de forma geral considerando as respostas dos sujeitos pesquisados, já delineiam um diagnóstico do cenário do conhecimento científico em avaliação educacional e da prática avaliativa dentro

do município estudado. Inicialmente, cada item da escala mostra sua relevância para o estudo e podem ser organizados por ordem decrescente de pesos da seguinte forma:

1. Formação continuada insuficiente (0,921)

e13 - As formações continuadas não são suficientes para suprir o conhecimento sobre avaliação educacional e avaliação do ensino-aprendizagem.

2. Autonomia na prática avaliativa (0,877)

e7 - Tenho uma prática avaliativa bem específica, idealizada por mim mesmo(a).

3. Conhecimento em avaliação vem da vivência na Graduação (0,854)

e3 - Muito do que sei de avaliação do ensino-aprendizagem aprendi durante a minha vivência acadêmica na Graduação.

4. Conhecimento em avaliação vem da vivência na Educ Básica (0,822)

e2 - Muito do que sei de avaliação do ensino-aprendizagem aprendi durante a minha vivência escolar na Educação Básica.

5. Reprodução avaliativa do que viveu no planejamento e prática avaliativa (0,734)

e5 - Acabo me espelhando em algum professor que tive quando eu era estudante na Educação Básica, no momento que planejo e aplico as avaliações do ensino-aprendizagem em minhas turmas de ensino.

6. Experiências positivas em avaliação educacional na vivência da Educação Básica (0,708)

e1 - Durante os meus anos escolares como estudante na Educação Básica, minhas experiências com as avaliações de ensino-aprendizagem (das disciplinas que cursei) foram positivas.

7. Prática avaliativa como reflexo da vivência quando aluno na Educação Básica e na Graduação (0,659)

e4 - Considero que minha prática atual em avaliação do ensino-aprendizagem reflete mais o que vivenciei na educação básica e na graduação.

8. Dificuldades na utilização de resultados das avaliações em larga escala para melhoria na prática pedagógica (0,549)

e14 - Tenho dificuldades de analisar e utilizar os resultados das avaliações em larga escala (aplicadas atualmente nas séries da Educação Básica) como melhoria à minha prática pedagógica.

As primeiras percepções dão conta de um corpo docente que afirma que a formação continuada não supre o conhecimento em avaliação educacional e em avaliação do ensino-aprendizagem. E este fato também se coaduna com o perfil deficiente de participação em formações continuadas na área de avaliação educacional.

Da mesma forma, há um peso tão considerável nas afirmativas de uma prática avaliativa tradicional, pautada nos reflexos do que vivenciou em avaliação na graduação e no que adquiriu como conhecimento – apenas em forma de vivência – também na graduação.

Dando sequência ao pensamento, esse corpo docente sem conhecimento científico acaba reproduzindo – em planejamentos e práticas avaliativas – o que viveu, espelhando-se em seus próprios docentes. A sua reprodução talvez esteja pautada em boas experiências no campo da avaliação da aprendizagem, quando era aluno e, atualmente, como professores, reproduzem certas posturas e instrumentos considerados positivos para o contexto avaliativo.

Suas afirmativas advogam por um conhecimento extremamente espontâneo, sem envolvimento ou interferência de conhecimento científico que possam modificar algumas realidades de reprodução avaliativa tradicional.

Essa deficiência de formação científica em avaliação educacional durante os anos de formação inicial, ocasiona uma dificuldade sentida pelo corpo docente do município estudado. Os professores sentem dificuldades em analisar e utilizar os resultados das avaliações em larga escala (aplicadas atualmente nas séries da Educação Básica) como melhoria à minha prática pedagógica.

Estas, portanto, são as primeiras percepções analisando diretamente os pesos dos itens dos fatores latentes encontrados, todavia, faz-se necessário uma análise conjunta agora das variáveis latentes que emergiram da análise fatorial.

Especificamente, tratar-se-ão individualmente as variáveis exógenas do estudo, a começar pelo conhecimento das experiências vivenciadas.

a) Conhecimento das experiências vivenciadas

Compuseram o sentido dessa variável latente, as seguintes afirmativas das escalas:

- e1 - Durante os meus anos escolares como estudante na Educação Básica, minhas experiências com as avaliações de ensino-aprendizagem (das disciplinas que cursei) foram positivas.
- e2 - Muito do que sei de avaliação do ensino-aprendizagem aprendi durante a minha vivência escolar na Educação Básica.
- e3 - Muito do que sei de avaliação do ensino-aprendizagem aprendi durante a minha vivência acadêmica na Graduação.

Aqui transformadas em novas interpretações para fins de explicação do estudo:

- Experiências positivas em avaliação educacional na vivência da Educação Básica (0,708); - Conhecimento em avaliação vem da vivência na Educ Básica (0,822); e - Conhecimento em avaliação vem da vivência na Graduação (0,854)

Optou-se por denominar dessa forma essa variável, pois das escalas de sua constituição, infere-se conhecimento apenas vivencial, baseado em experiências e práticas advindas de percepções positivas do próprio campo conceitual do indivíduo-professor, impregnado por seu passado como aluno, tanto da educação básica, quanto da graduação.

De forma geral, dentro do grupo total de docentes municipais, encontra-se dessa forma uma tendência de haver apenas conhecimento espontâneo no campo avaliativo, impregnando a prática docente e a avaliação com conceitos do que acharam positivo nas suas vivências avaliativas, enquanto eram alunos da Educação Básica e da Graduação.

Dando sequência à teia de construção dos resultados, pergunta-se nesse sentido, ter conhecimento apenas espontâneo, sem conhecimento científico, leva à uma reprodução de práticas avaliativas anteriores?

b) Prática avaliativa reprodutiva

A composição de sentido dessa variável latente abordou as seguintes afirmativas:

- e4 - Considero que minha prática atual em avaliação do ensino-aprendizagem reflete mais o que vivenciei na educação básica e na graduação.
- e5 - Acabo me espelhando em algum professor que tive quando eu era estudante na Educação Básica, no momento que planejo e aplico as avaliações do ensino-aprendizagem em minhas turmas de ensino.
- e7 - Tenho uma prática avaliativa bem específica, idealizada por mim mesmo(a).

Aqui transformadas em novas interpretações para fins de explicação do estudo:

- Prática avaliativa como reflexo da vivência quando aluno na Educação Básica e na Graduação (0,659); - Reprodução avaliativa do que viveu no planejamento e prática avaliativa (0,734); e - Autonomia na prática avaliativa (0,877)

A denominação dessa variável deve-se ao grau de reprodução de posturas avaliativas, ampliado nas afirmativas, quando mencionam que a prática atual em avaliação do ensino-aprendizagem reflete mais o que foi vivenciado na educação básica e na graduação.

Interessante notar, que as afirmativas promulgam uma escolha por modelos de práticas de antigos professores, no momento em que vão planejar e aplicar avaliações com as turmas que lecionam.

O perigo dessa inferência é o grau de subjetividade que pode estar envolvido nessa escolha do professor que mais lhe agradou. O docente pode, em sua escolha subjetiva e distorcida de conhecimentos que fundamentem uma cultura de avaliação, trazer à tona em sua

sala de aula um modelo avaliativo tradicional, eivado de cultura de exame, totalmente excludente, apenas classificatório e não-emancipador.

E, por fim, ainda na afirmativa de se ter uma prática avaliativa bem específica e idealizada por si mesmo, o docente pode também distorcer conceitualmente os instrumentos avaliativos, por falta de conhecimento científico que o embasa a uma cultura de avaliação bem refletida e significativa para o contexto da aprendizagem do aluno.

Respondendo à questão antes formulada, pelas inferências aqui realizadas, ter conhecimento apenas espontâneo, sem conhecimento científico, leva sim à uma reprodução de práticas avaliativas anteriores.

No entanto, salutar se faz refletir sobre o que causa tudo isso, essa reprodução de práticas avaliativas e os conhecimentos espontâneos distorcidos em avaliação.

c) Deficiências com a formação conceitual

Esta variável latente acercou-se das seguintes afirmativas em escalas:

- e13 - As formações continuadas não são suficientes para suprir o conhecimento sobre avaliação educacional e avaliação do ensino-aprendizagem.
- e14 - Tenho dificuldades de analisar e utilizar os resultados das avaliações em larga escala (aplicadas atualmente nas séries da Educação Básica) como melhoria à minha prática pedagógica. (APÊNDICE 1)

Aqui transformadas em novas interpretações para fins de explicação do estudo:

- Formação continuada insuficiente (0,921); e - Dificuldades na utilização de resultados das avaliações em larga escala para melhoria na prática pedagógica (0,549)

Embora tenha ficado como terceiro fator, não menos importante, até porque obteve o maior peso fatorial (0,921) dentre todos os itens da escala, a afirmativa de que as formações continuadas não são suficientes para suprir o conhecimento sobre avaliação educacional e avaliação do ensino-aprendizagem, demonstram claramente a falta de conhecimento científico que na falta da formação inicial, também não são bem desenvolvidas nas formações continuadas, que muitas vezes são curtas e aligeiradas, sem abordagens tão específicas e voltadas plenamente para a avaliação educacional.

Pode-se afirmar como adendo, a esse contexto, que conhecimento científico de qualidade em avaliação educacional só pode ser obtido hoje nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* nas poucas universidades brasileiras que os oferecem.

Nesse contexto, as afirmativas em torno das dificuldades de se analisar e se utilizar dos resultados das avaliações em larga escala (aplicadas atualmente nas séries da

Educação Básica) como retorno para melhoria da prática pedagógica, demonstram uma possível deficiência de conhecimento conceitual científico, que deveria ter sido desenvolvido por teorias bem fundamentadas do campo da avaliação educacional, durante o período de formação inicial da graduação.

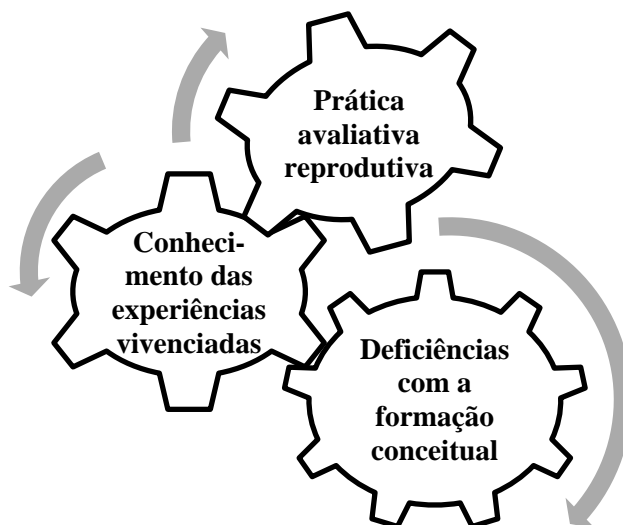
Diante da questão formulada: o que mais causa a reprodução de práticas avaliativas distorcidas no campo da avaliação educacional? Pode-se inferir desse excerto, que é uma deficiência na formação inicial dos docentes, quando não são oferecidos no decorrer de suas graduações, uma ou mais disciplinas de avaliação educacional, com cargas horárias adequadas, que supram a necessidade desse conhecimento científico na atualidade.

No cenário da realidade avaliativa no qual o Brasil está mergulhado, agora aprofundado pela criação e implementação do SINAEB, é imprescindível que os docentes dos municípios e estados tenham esse conhecimento científico, retirando-os da posição de meros expectadores da avaliação e passem aos status de promotores de uma cultura de avaliação.

7.2.3 Fatores intervenientes para diagnóstico sobre o nível de conhecimento científico em avaliação do ensino-aprendizagem dos docentes pesquisados

Diante da perspectiva apresentada pela análise fatorial realizada com a amostra ampliada de 500 sujeitos da pesquisa, infere-se que os fatores mais significativos para um diagnóstico sobre o nível de conhecimento científico em avaliação do ensino-aprendizagem dos docentes pesquisados são:

Figura 6 – Fatores intervenientes para diagnóstico sobre o nível de conhecimento científico em avaliação do ensino-aprendizagem dos docentes pesquisados



Fonte: CARVALHO, 2016, elaboração da autora.

Como na figura apresentada, estes três fatores seguem como uma engrenagem que pode influenciar negativamente uma prática pedagógica no quesito do conhecimento em avaliação educacional, principalmente, no tocante à avaliação do ensino-aprendizagem na prática docente.

Num primeiro passo diagnóstico, pode-se afirmar, diante dessa amostra, que há uma deficiência na formação conceitual científica em avaliação educacional, tendo em vista que o conhecimento espontâneo se sobressai como gerador de situações de reprodutividade avaliativa, fundamentadas nas vivências avaliativas que tiveram como alunos na educação básica e na graduação. O reflexo disto vê-se nos diversos momentos em que os professores idealizam seus planejamentos, pensam seus instrumentos e aplicam suas avaliações do ensino-aprendizagem sem ter o conhecimento científico necessário.

Necessário, pois, sob o olhar dos estudos de Vygotsky (2005), compreender o papel do conhecimento científico na vida dos docentes. Os conceitos científicos vêm solidificar (concretizando a partir de reformulações os conceitos espontâneos) e não seriam assimilados em sua forma pronta, instantaneamente, mas sim como fruto de um desenvolvimento, de uma capacidade do indivíduo em formar conceitos. Sendo assim, o nível de compreensão dos conceitos científicos estaria associado ao desenvolvimento dos conceitos espontâneos, caminhando simultaneamente.

Nesse ínterim, Vygotsky (2005) afirma que os conceitos científicos precisam de processos organizados e sistemáticos para serem desenvolvidos e firmados. Não sendo este ensino específico desenvolvido de forma aleatória, pelo contrário, teria que ser proporcionado com uma comunicação diferenciada e cada vez mais complexa para que os níveis deste conceito fossem sendo gradualmente aumentados.

A falta desse conhecimento científico gera a reprodutividade nas salas de aula, no tocante à didática e à avaliação educacional.

Sugerem os estudos de Demo (2012), Perrenoud (2013), Bourdieu e Passeron (1992), entre outros, que há uma necessidade de ruptura do reprodutivismo, nas práticas avaliativas, advinda de um conhecimento científico bem trabalhado, numa formação inicial, para que as situações de pressão e controle não possam prejudicar o processo de ensino-aprendizagem na escola. Destacam também que esta reprodução não deve ser utilizada como manipulação de poder, pelo próprio professor e nem por gestores, internos da escola e por governos.

7.2.3.1 Teste Qui-quadrado: variáveis e diferenças significativas entre grupos A e B

O teste qui-quadrado de independência de Pearson (χ^2) serve para testar se duas variáveis categóricas dispostas em uma tabela de contingência estão associadas. (FIELD, 2009). Em outras palavras, se há diferença significativa entre grupos, em relação à categoria estudada. Os resultados obtidos, com a representação em tabela de χ^2 (gl=1) foram comparados ao valor tabelado para $p < 0,0001$ [χ^2 (g/=1) = 7,879], permitindo inferir a existência de diferenças estatisticamente significativa entre os grupos A (que cursaram disciplina de avaliação) e B (que não cursaram disciplina de avaliação).

A opção por esse teste fortalece o estudo da análise fatorial, realizada nesta pesquisa, pois para cumprir com os objetivos definidos para a tese, tem-se que analisar as diferenças encontradas entre os grupos de professores que cursaram (GRUPO A) e que não cursaram uma disciplina de avaliação educacional (GRUPO B).

Apresentar-se-ão em duas etapas esses resultados: a) mostrando os índices de significância do teste para cada variável e sua relação entre os grupos; e b) demonstrando as tabelas de contingência para cada variável e sua relação entre os grupos A e B.

7.2.3.1.1 Teste do Qui-quadrado (χ^2) e tabelas de contingências das variáveis do estudo

a) VARIÁVEL: **e1_experiências_positivas_aval**

a.1 Descrição da variável: e1 - Durante os meus anos escolares como estudante na Educação Básica, minhas experiências com as avaliações de ensino-aprendizagem (das disciplinas que cursei) foram positivas.

a.2 Resultado: χ^2 (gl=1) = 187,363 significativo entre grupos A e B. (Tabela 18)

Tabela 18 – Teste qui-quadrado para e1 / cursou disc avaliação

	Valor	df	Significância
Qui-quadrado Pearson	187,363 ^a	4	0,000
Rácio de probabilidade	210,442	4	0,000
Associação Linear-por-Linear	158,594	1	0,000
Nº de casos válidos	500		

a. 2 células (20,0%) esperadas têm contagem inferior a 5. O mínimo de contagem esperada é de 1,00.

Fonte: CARVALHO, 2016, elaboração da autora.

a.3 Discussão sobre as tabelas de contingências:

Analisando a tabela de contingência para e1, constata-se que há uma confirmação maior no grupo que não cursou disciplina de avaliação (B), sobre a afirmativa “durante os meus anos escolares como estudante na Educação Básica, minhas experiências com as avaliações de ensino-aprendizagem (das disciplinas que cursei) foram positivas.”, pois 78,3% (180 sujeitos) concordam com isso parcialmente e 60% (33 sujeitos) concordam plenamente. Um total bem expressivo de pessoas diante da amostra de 250 do grupo B (85,2%). (Tabela 19)

Relacionando essa afirmativa ao fator que lhe foi inerente, pode-se inferir que o *conhecimento das experiências vivenciadas* foi mais fortemente relatado pelo grupo dos que não cursaram disciplina de avaliação. Essa inferência aponta uma tendência maior de que o grupo B se baseie em suas vivências positivas, durante os anos escolares como estudante na Educação Básica, para formação de seu conhecimento em avaliação educacional.

Desta feita, o conhecimento científico e formal em avaliação, nesse grupo não existindo, pode-se afirmar que há uma tendência à uma reprodutividade de ações avaliativas, do que se acha que foi positivo durante os anos escolares na Educação Básica. (BOURDIEU E PASSERON, 1992; DEMO, 2012; PERRENOUD, 2013)

Nesse ponto, “o que foi positivo” cai no campo da subjetividade e não se pode afirmar que foram reproduções totalmente baseadas na cultura de exames, pois teria que haver uma certeza (alvo de pesquisa aplicada) quanto às práticas avaliativas dos professores de Educação Básica desses professores pesquisados (o que não foi foco nessa tese), então, afirma-se aqui apenas sobre a questão do conhecimento espontâneo estar diretamente ligado à reprodução de ações avaliativas. Porquanto, positivo seria, se esses professores pesquisados tiverem tido docentes extremamente comprometidos e voltados à uma cultura de avaliação.

No entanto, 71,2% (178 sujeitos) do grupo A, discordam plenamente da afirmativa, justamente por ter obtido o conhecimento científico adequado para avaliar suas próprias vivências avaliativas na Educação Básica e poder dizer com mais firmeza que não foram tão positivas, sabendo diferenciar mais adequadamente o conhecimento espontâneo do científico em cultura de avaliação.

Conclui-se, portanto, que diante da categoria “Experiências positivas em avaliação educacional na vivência da Educação Básica” (0,708), há uma tendência maior de haver apenas conhecimento espontâneo no grupo que não cursa disciplina de avaliação educacional,

gerando uma reprodução de práticas avaliativas no decorrer do ano letivo. (HADJI, 2001; PERRENOUD, 1999; VYGOTSKY, 2005)

Tabela 19 – E1 / Cursar disciplina de avaliação

			cursou disc avaliação		Total
			0 - não	1 - sim	
e1_experiencias _positivas_aval	Discordo plenamente	Contagem % e1 % Total	13 8,5% 2,6%	140 91,5% 28,0%	153 100,0% 30,6%
	Discordo parcialmente	Contagem % e1 % Total	22 36,7% 4,4%	38 63,3% 7,6%	60 100,0% 12,0%
	Indeciso	Contagem % e1 % Total	2 100,0% 0,4%	0 0,0% 0,0%	2 100,0% 0,4%
	Concordo parcialmente	Contagem % e1 % Total	180 78,3% 36,0%	50 21,7% 10,0%	230 100,0% 46,0%
	Concordo plenamente	Contagem % e1 % Total	33 60,0% 6,6%	22 40,0% 4,4%	55 100,0% 11,0%
	Total	Contagem % e1 % Total	250 50,0% 50,0%	250 50,0% 50,0%	500 100,0% 100,0%

Fonte: CARVALHO, 2016, elaboração da autora.

b) VARIÁVEL: **e2_conhec_aval_viv_educ_bas**

b.1 Descrição da variável: e2 - Muito do que sei de avaliação do ensino-aprendizagem aprendi durante a minha vivência escolar na Educação Básica.

b.2 Resultado: χ^2 (gl=1) = 123,776 significativa entre grupos A e B. (Tabela 20)

Tabela 20 – Teste qui-quadrado para e2 / cursou disc avaliação

	Valor	df	Significância
Qui-quadrado Pearson	123,776 ^a	4	0,000
Rácio de probabilidade	132,752	4	0,000
Associação Linear-por-Linear	85,097	1	0,000
Nº de casos válidos	500		

a. 0 células (,0%) esperadas têm contagem inferior a 5. O mínimo de contagem esperada é 5,00.

Fonte: CARVALHO, 2016, elaboração da autora.

b.3 Discussão sobre as tabelas de contingências:

Analisando a tabela de contingência para e2, constata-se que há uma confirmação maior no grupo que não cursou disciplina de avaliação (B), sobre a afirmativa “muito do que sei de avaliação do ensino-aprendizagem aprendi durante a minha vivência escolar na Educação Básica”, pois 71,1% (187 sujeitos) concordam com isso parcialmente e 49,2% (31 sujeitos) concordam plenamente. Um total bem expressivo de concordância diante da amostra de 250 do grupo B (87,2%). (Tabela 21)

Ainda inerente ao fator *conhecimento das experiências vivenciadas*, vê-se agora claramente a relação entre este e o conhecimento em avaliação do ensino-aprendizagem, obtido através da vivência escolar como estudante na Educação Básica, para formação de seu conhecimento em avaliação educacional.

Desta feita, pode-se dizer que, se não houver conhecimento científico e formal em avaliação, através de uma disciplina para que se sobreponha ao conhecimento espontâneo, nesse grupo, há uma tendência à reprodução da prática avaliativa vivida durante os anos escolares na Educação Básica. (HADJI, 2001; PERRENOUD, 1999; VYGOTSKY, 2005)

Enfatiza-se, mais uma vez, que esse conhecimento espontâneo pode ter sido construído em cima de subjetividades e percepções distorcidas do que seja avaliação, podendo promover ações de exame muito mais que de cultura de avaliação, por puro desconhecimento das teorias que lhe são próprias.

Sobre a produção de subjetividades, no pensamento de Foucault (1999), o indivíduo é influenciado pelas relações de controle e poder que a sociedade – na qual está inserido – lhe proporciona, através de técnicas de subjetivação fomentadas pelas relações de poder que se apresentam na construção política e social, num contexto histórico, sendo fruto de uma cultura alienante.

Vale ressaltar que a boa distribuição de respostas também no grupo A, tanto em concordância, quanto em discordância, devem-se ao fato de que o conhecimento científico não é excludente do conhecimento espontâneo. Pelo contrário, estes são concomitantes e muito complementares; no entanto, o científico impacta, notoriamente, na internalização e ação do conhecimento espontâneo, modificando-o em evolução crescente.

Conclui-se, portanto, que há uma tendência maior de haver conhecimento espontâneo construído, a partir da vivência na Educação Básica, no grupo que não cursa disciplina de avaliação educacional, gerando uma reprodução de práticas avaliativas no decorrer do ano letivo.

Tabela 21 – E2 / Cursar disciplina de avaliação

			cursou disc avaliação		Total
			0 - não	1 - sim	
e2_conhec_aval_ viv_educ_bas	Discordo plenamente	Contagem % e2 % Total	7 14,9% 1,4%	40 85,1% 8,0%	47 100,0% 9,4%
	Discordo parcialmente	Contagem % e2 % Total	19 16,2% 3,8%	98 83,8% 19,6%	117 100,0% 23,4%
	Indeciso	Contagem % e2 % Total	6 60,0% 1,2%	4 40,0% 0,8%	10 100,0% 2,0%
	Concordo parcialmente	Contagem % e2 % Total	187 71,1% 37,4%	76 28,9% 15,2%	263 100,0% 52,6%
	Concordo plenamente	Contagem % e2 % Total	31 49,2% 6,2%	32 50,8% 6,4%	63 100,0% 12,6%
	Total	Contagem % e2 % Total	250 50,0% 50,0%	250 50,0% 50,0%	500 100,0% 100,0%

Fonte: CARVALHO, 2016, elaboração da autora.

c) VARIÁVEL: **e3_conhec_aval_viv_grad**

c.1 Descrição da variável: e3 - Muito do que sei de avaliação do ensino-aprendizagem aprendi durante a minha vivência acadêmica na Graduação.

c.2 Resultado: χ^2 (gl=1) = 157,765 significante entre grupos A e B. (Tabela 22)

Tabela 22 – Teste qui-quadrado para e3 / cursou disc avaliação

	Valor	df	Significância
Qui-quadrado Pearson	157,795 ^a	4	0,000
Rácio de probabilidade	181,058	4	0,000
Associação Linear-por-Linear	147,171	1	0,000
Nº de casos válidos	500		

a. 0 células (,0%) esperadas têm contagem inferior a 5. O mínimo de contagem esperada é 5,50.

Fonte: CARVALHO, 2016, elaboração da autora.

c.3 Discussão sobre as tabelas de contingências:

Analisando a tabela de contingência para e3, constata-se que há uma confirmação maior no grupo que não cursou disciplina de avaliação (B), sobre a afirmativa “muito do que sei de avaliação do ensino-aprendizagem aprendi durante a minha vivência acadêmica na Graduação”, pois 70,2% (181 sujeitos) concordam com isso parcialmente e 69,6% (39 sujeitos) concordam plenamente. Um total de 220 pessoas, bem expressivo, de concordância diante da amostra de 250 do grupo B (88,0%). (Tabela 23)

O fator *conhecimento das experiências vivenciadas* a partir da categoria conhecimento em avaliação do ensino-aprendizagem ser obtido através da vivência como acadêmico na Graduação, foi muito forte e também responde bem à tese do estudo. Pois, defende-se que para uma boa formação em avaliação educacional é necessária a obrigatoriedade de disciplinas nessa área, para que não se corra o mesmo risco de reprodução de conhecimento em avaliação educacional, distorcidos e subjetivos, diante do que internalizou e a que foi submetido pelos seus professores na graduação.

Quem garante que todos os professores das graduações já trabalham uma cultura de avaliação? Será que todos foram também formados para desenvolver essa cultura em outros professores (futuros), agora seus alunos nas graduações e licenciaturas?

Desta feita, pode-se afirmar que, se não houver conhecimento científico e formal em avaliação, através de uma disciplina que se sobreponha ao conhecimento espontâneo, nesse grupo B, há uma tendência à reprodução da prática avaliativa vivida durante os seus anos acadêmicos.

O conhecimento espontâneo, muitas vezes advindo do senso comum e se confundindo muitas vezes com este, para Luckesi (2016a), deve ser deixado de lado quando o senso crítico, advindo do conhecimento formal (científico), substituí-lo, por distorcer de forma até negativa o conceito de avaliação da aprendizagem dentro da avaliação educacional.

No mesmo raciocínio realizado para o conhecimento espontâneo e para a reprodução da prática avaliativa da Educação Básica, enfatiza-se também, que esse conhecimento espontâneo advindo da Graduação pode ter sido eivado, subjetivamente, de percepções desviadas do que seja cultura de avaliação e, por conseguinte, afetar a prática docente atual, numa mescla agora, não mais de um, mais de dois níveis de ensino que têm particularidades inerentes aos seus públicos-alvo.

Interessante notar, que o número expressivo de discordância no Grupo A, com 94,1% (128 para discordo plenamente) e 59% (23 discordo parcialmente), perfazendo um

total de 151 pessoas (60,4%), demonstra que o conhecimento científico, adquirido com a disciplina de avaliação educacional, realmente, faz diferença na construção do conhecimento espontâneo. Ademais, forma uma visão crítica sobre avaliação do ensino-aprendizagem e advoga pela não reprodução de práticas avaliativas – não conhecidas e não reflexionadas – das aulas de graduação direto para a sala de aula em que ensinam na atualidade.

Conclui-se, portanto, que há uma tendência maior de haver conhecimento espontâneo construído, a partir da vivência na Graduação, no grupo que não cursa disciplina de avaliação educacional, gerando uma reprodução de práticas avaliativas no decorrer do ano letivo.

Tabela 23 – E3 / Cursar disciplina de avaliação

			cursou disc avaliação		Total
			0 - não	1 - sim	
e3_conhec_aval_ viv_grad	Discordo plenamente	Contagem	8	128	136
		% e3	5,9%	94,1%	100,0%
		% Total	1,6%	25,6%	27,2%
	Discordo parcialmente	Contagem	16	23	39
		% e3	41,0%	59,0%	100,0%
		% Total	3,2%	4,6%	7,8%
	Indeciso	Contagem	6	5	11
		% e3	54,5%	45,5%	100,0%
		% Total	1,2%	1,0%	2,2%
	Concordo parcialmente	Contagem	181	77	258
		% e3	70,2%	29,8%	100,0%
		% Total	36,2%	15,4%	51,6%
Concordo plenamente	Contagem	39	17	56	
	% e3	69,6%	30,4%	100,0%	
	% Total	7,8%	3,4%	11,2%	
Total	Contagem	250	250	500	
	% e3	50,0%	50,0%	100,0%	
	% Total	50,0%	50,0%	100,0%	

Fonte: CARVALHO, 2016, elaboração da autora.

d) VARIÁVEL: e4_pratica_aval_reflexo_viv

d.1 Descrição da variável: e4 - Considero que minha prática atual em avaliação do ensino-aprendizagem reflete mais o que vivenciei na educação básica e na graduação.

d.2 Resultado: χ^2 (gl=1) = 154,267 significativa entre grupos A e B. (Tabela 24)

Tabela 24 – Teste qui-quadrado para e4 / cursou disc avaliação

	Valor	df	Significância
Qui-quadrado Pearson	154,267 ^a	4	0,000
Rácio de probabilidade	163,913	4	0,000
Associação Linear-por-Linear	137,071	1	0,000
Nº de casos válidos	500		

a. 2 células (20,0%) esperadas têm contagem inferior a 5. O mínimo de contagem esperada é 4,0. Fonte: CARVALHO, 2016, elaboração da autora..

d.3 Discussão sobre as tabelas de contingências:

Analisando a tabela de contingência para e4, constata-se que há uma confirmação maior no grupo que não cursou disciplina de avaliação (B), sobre a afirmativa “considero que minha prática atual em avaliação do ensino-aprendizagem reflete mais o que vivenciei na educação básica e na graduação”, pois 77,5% (158 sujeitos) concordam com isso parcialmente e 70,4% (38 sujeitos) concordam plenamente. Um total de 196 pessoas, bem expressivo, de concordância diante da amostra de 250 do grupo B (78,4%). (Tabela 25)

O fator *prática avaliativa reprodutiva* a partir da categoria prática avaliativa como reflexo da vivência quando aluno na Educação Básica e na Graduação (0,659), é a sua mais forte representação, respondendo bem à tese do estudo. Desta feita, há uma defesa em voga pelo conhecimento científico que possa interferir nesse nível de transferência do que se viveu para a sua prática docente, pois foi o grupo B que fez essa afirmativa de forma mais incisiva, mormente, a subjetividade do sujeito-aluno envolver e direcionar o sujeito-docente no processo avaliativo.

Há uma necessidade de formação inicial adequada e também continuada (igualmente necessária) para que os professores possam estar atentos aos componentes da não reprodução, de conhecimentos pertinentes e de autorregulações constantes no processo de ensino-aprendizagem. (NÓVOA, 2009; PACHECO, 1995; ROLDÃO, 2007)

Destaca-se, como comprovação, que há um número expressivo de discordância plena no Grupo A, com 81,0% (124 pessoas) e 76,5% (62 de discordância parcial), perfazendo um total de 186 pessoas (74,4%), que demonstram que o conhecimento científico adquirido com a disciplina de avaliação educacional é ponto diferencial em se tratando de uma rejeição a um processo de reprodução avaliativa.

Conclui-se, portanto, dessa análise que há uma tendência maior de haver prática avaliativa reprodutiva do ensino vivenciado, no grupo que não cursa disciplina de avaliação educacional.

Tabela 25 – E4 / Cursar disciplina de avaliação

			cursou disc avaliação		Total
			0 - não	1 - sim	
e4_pratica_aval_reflexo_viv	Discordo plenamente	Contagem % e4 % Total	29 19,0% 5,8%	124 81,0% 24,8%	153 100,0% 30,6%
	Discordo parcialmente	Contagem % e4 % Total	19 23,5% 3,8%	62 76,5% 12,4%	81 100,0% 16,2%
	Indeciso	Contagem % e4 % Total	6 75,0% 1,2%	2 25,0% 0,4%	8 100,0% 1,6%
	Concordo parcialmente	Contagem % e4 % Total	158 77,5% 31,6%	46 22,5% 9,2%	204 100,0% 40,8%
	Concordo plenamente	Contagem % e4 % Total	38 70,4% 7,6%	16 29,6% 3,2%	54 100,0% 10,8%
	Total	Contagem % e4 % Total	250 50,0% 50,0%	250 50,0% 50,0%	500 100,0% 100,0%

Fonte: CARVALHO, 2016, elaboração da autora..

e) VARIÁVEL: **e5_reprodução_aval_educ_bas_atual**

e.1 Descrição da variável: e5 - Acabo me espelhando em algum professor que tive quando eu era estudante na Educação Básica, no momento que planejo e aplico as avaliações do ensino-aprendizagem em minhas turmas de ensino.

e.2 Resultado: χ^2 (gl=1) = 166,883 significativa entre grupos A e B. (Tabela 26)

Tabela 26 – Teste qui-quadrado para e5 / cursou disc avaliação

	Valor	df	Significância
Qui-quadrado Pearson	166,883 ^a	4	0,000
Rácio de probabilidade	177,962	4	0,000
Associação Linear-por-Linear	153,033	1	0,000
Nº de casos válidos	500		

a. 2 células (20,0%) esperadas têm contagem inferior a 5. O mínimo de contagem esperada é 4,5.

Fonte: CARVALHO, 2016, elaboração da autora..

e.3 Discussão sobre as tabelas de contingências:

Analisando a tabela de contingência para e5, constata-se que há uma confirmação maior no grupo que não cursou disciplina de avaliação (B), sobre a afirmativa “acabo me espelhando em algum professor que tive quando eu era estudante na Educação Básica, no momento que planejo e aplico as avaliações do ensino-aprendizagem em minhas turmas de ensino.”, pois 77,9% (176 sujeitos) concordam com isso parcialmente e 75,9% (22 sujeitos) concordam plenamente. Um total de 198 pessoas, bem expressivo, de concordância diante da amostra de 250 do grupo B (79,2%). (Tabela 27)

O fator *prática avaliativa reprodutiva*, a partir da categoria reprodução avaliativa do que viveu no planejamento e prática avaliativa (0,734), apresenta-se fortemente nas análises do grupo B comprovando a reprodução de ações docentes – diante da lembrança do que professores predecessores fizeram – desde o momento do planejamento à execução da avaliação do ensino-aprendizagem com suas turmas atuais de ensino.

Em contradição, o grupo A com 126 sujeitos (80,8%) que discordam plenamente da afirmação, somados aos 64 parcialmente (80,0%), representam 76% (190 pessoas) que não dizem reproduzir ações de seus professores, talvez, por já ter obtido conhecimento científico que possa solidificar uma crítica construtiva para uma não reprodução no campo avaliativo.

Conclui-se, portanto, que no grupo que não cursa disciplina de avaliação educacional há uma tendência maior de haver prática avaliativa reprodutiva do que se viveu com professores que os precederam, refletindo esses fatos no planejamento e em ações avaliativas atuais com as turmas de ensino onde lecionam.

Para não reproduzirem ações nem posturas de professores anteriores, pode-se retirar de Pacheco (1995) a necessidade dos professores se formarem adequadamente, para desenvolver neles: a) a metacognição que são autorregulações de natureza afetiva, condutiva e cognitiva, buscando sempre aliar teoria e prática; b) a descontinuidade que são em meio aos desafios a busca por resoluções para melhoria das relações interpessoais entre alunos e professores; c) a individualização, onde o docente se põe como aprendiz também e realiza várias mudanças cognitivas; e d) a socialização, como construção de uma identidade profissional, desenvolvendo novos saberes, olhares e significados para a sua prática.

Tabela 27 – E5 / Cursar disciplina de avaliação

			cursou disc avaliação		Total
			0 - não	1 - sim	
e5_reprodução_ aval_educ_bas_ atual	Discordo plenamente	Contagem	30	126	156
		% e5	19,2%	80,8%	100,0%
		% Total	6,0%	25,2%	31,2%
	Discordo parcialmente	Contagem	16	64	80
		% e5	20,0%	80,0%	100,0%
		% Total	3,2%	12,8%	16,0%
	Indeciso	Contagem	6	3	9
		% e5	66,7%	33,3%	100,0%
		% Total	1,2%	0,6%	1,8%
	Concordo parcialmente	Contagem	176	50	226
		% e5	77,9%	22,1%	100,0%
		% Total	35,2%	10,0%	45,2%
Concordo plenamente	Contagem	22	7	29	
	% e5	75,9%	24,1%	100,0%	
	% Total	4,4%	1,4%	5,8%	
Total	Contagem	250	250	500	
	% e5	50,0%	50,0%	100,0%	
	% Total	50,0%	50,0%	100,0%	

Fonte: CARVALHO, 2016, elaboração da autora..

f) VARIÁVEL: **e7_autonomia_prat_aval**

f.1 Descrição da variável: e7 - Tenho uma prática avaliativa bem específica, idealizada por mim mesmo(a).

f.2 Resultado: χ^2 (gl=1) = 214,975 significante entre grupos A e B. (Tabela 28)

Tabela 28 – Teste qui-quadrado para e7 / cursou disc avaliação

	Valor	df	Significância
Qui-quadrado Pearson	214,975 ^a	4	0,000
Rácio de probabilidade	258,437	4	0,000
Associação Linear-por-Linear	182,280	1	0,000
Nº de casos válidos	500		

a. 2 células (20,0%) esperadas têm contagem inferior a 5. O mínimo de contagem esperada é 3,50. Fonte: CARVALHO, 2016, elaboração da autora..

f.3 Discussão sobre as tabelas de contingências:

Analisando a tabela de contingência para e7, faz-se necessário discutir sobre uma particularidade, vê-se que há uma confirmação maior no grupo que não cursou disciplina de avaliação (B), sobre a afirmativa “tenho uma prática avaliativa bem específica, idealizada por mim mesmo(a)”, pois 100% (91 sujeitos) concordam com isso plenamente e 76,7% (89 sujeitos) concordam parcialmente. Um total de 180 pessoas do grupo B (72,0%), afirmam pensar e idealizar a avaliação. (Tabela 29)

Imperativo se faz, analisar esse fato dentro do fator *prática avaliativa reprodutiva*, para que se possa entender que autonomia avaliativa é essa. Infere-se, portanto, que é mais no sentido de não ser “regrado” ou “direcionado” por algo mais formal e científico, em termos de conteúdos, porquanto, no mesmo fator há mais duas categorias que o integram que são as afirmativas em torno da reprodução de ações de professores pelo professor, dentro dos níveis de ensino em que foi aluno. Ademais, essa colocação mostra-se perigosa em relação à inferência da pesquisa – mais uma vez aqui relatada – tomando em consideração o grau de subjetividade que pode envolver essa construção avaliativa permeada por reproduções.

De forma mais enfática, apresentam-se também os resultados do grupo A, que discordam parcialmente e plenamente, de forma respectiva, com 159 sujeitos (81,5%) e 62 (68,1%), deixando claro que um conhecimento científico traz cuidado mais acurado à prática avaliativa, quando perfazem um total de 221 sujeitos (88,4%) que os afirmam. Não é que no grupo A os professores não sejam autônomos em relação à idealização e aplicação do processo avaliativo, é muito mais no sentido de estar “seguindo” cientificamente preceitos e condições para que o ato de avaliar, dentro de uma cultura de avaliação, seja realizado em prol da aprendizagem significativa do aluno.

Conclui-se, portanto, que no grupo B há uma tendência maior de haver uma prática avaliativa reprodutiva e idealizada totalmente pelos professores, sem a base científica que cuida dos conteúdos que envolvem todo o processo e ações em torno da cultura de avaliação.

Neste ponto a mesma inferência da necessidade de uma formação inicial adequada para que os professores possam estar atentos aos componentes desse processo, dando continuidade também às suas formações continuadas, igualmente necessárias no sentido de complementações de conhecimentos e de autorregulações constantes no processo de ensino-aprendizagem. (NÓVOA, 2009; PACHECO, 1995; ROLDÃO, 2007)

Tabela 29 – E7 / Cursar disciplina de avaliação

			cursou disc avaliação		Total
			0 - não	1 - sim	
e7_autonomia_ prat_aval	Discordo plenamente	Contagem	29	62	91
		% e7	31,9%	68,1%	100,0%
		% Total	5,8%	12,4%	18,2%
	Discordo parcialmente	Contagem	36	159	195
		% e7	18,5%	81,5%	100,0%
		% Total	7,2%	31,8%	39,0%
	Indeciso	Contagem	5	2	7
		% e7	71,4%	28,6%	100,0%
		% Total	1,0%	0,4%	1,4%
	Concordo parcialmente	Contagem	89	27	116
		% e7	76,7%	23,3%	100,0%
		% Total	17,8%	5,4%	23,2%
	Concordo plenamente	Contagem	91	0	91
		% e7	100,0%	0,0%	100,0%
		% Total	18,2%	0,0%	18,2%
Total		Contagem	250	250	500
		% e7	50,0%	50,0%	100,0%
		% Total	50,0%	50,0%	100,0%

Fonte: CARVALHO, 2016, elaboração da autora..

g) VARIÁVEL: **e13_form_continuada_insuficiente**

g.1 Descrição da variável: e13 - As formações continuadas não são suficientes para suprir o conhecimento sobre avaliação educacional e avaliação do ensino-aprendizagem.

g.2 Resultado: χ^2 (gl=1) = 130,549 significante entre grupos A e B. (Tabela 30)

Tabela 30 – Teste qui-quadrado para e13 / cursou disc avaliação

	Valor	df	Significância
Qui-quadrado Pearson	130,549 ^a	4	0,000
Rácio de probabilidade	141,992	4	0,000
Associação Linear-por-Linear	55,636	1	0,000
Nº de casos válidos	500		

a. 0 células (0,0%) esperadas têm contagem inferior a 5. O mínimo de contagem esperada é 12,50. Fonte: CARVALHO, 2016, elaboração da autora..

g.3 Discussão sobre as tabelas de contingências:

Analisando a tabela de contingência para e13, constata-se que nesse ponto em questão também existem particularidades a se examinarem nos dois grupos, A (que cursou disciplina de avaliação na formação inicial) e B (que não cursou), diante da afirmativa “As formações continuadas não são suficientes para suprir o conhecimento sobre avaliação educacional e avaliação do ensino-aprendizagem”. (Tabela 31)

A partir da análise da categoria *deficiências com a formação conceitual*, infere-se resumidamente com dados da tabela de contingência, que a discordância pelo grupo A (com 162 pessoas - 64,8%) deve-se ao fato de que o grupo A demonstra que seu conhecimento em avaliação já foi bom na formação inicial (como base conceitual consolidada durante uma disciplina em avaliação cursada) e as formações continuadas seriam somente complementações, estando de certa forma sendo suficientes no entendimento deles.

Todavia, no grupo B os resultados são mais equilibrados, pois, o percentual de diferença quase não existe comparando, grosseiramente, concordância (123 pessoas - 48,4%) e discordância (121 pessoas – 48,4%).

Isto posto, a inferência final que se faz é que a falta de conhecimento científico em avaliação educacional durante a formação inicial (do grupo B), acaba causando uma busca por mais conhecimento e, simultaneamente, uma sensação de que não há necessidade de tal aprofundamento ou conhecimento, uma vez que já existe reprodução de posturas avaliativas, ações, planejamentos e práticas – todas fundamentadas em vivências subjetivas e conhecimentos espontâneos – que suprem o contexto de sua prática docente em avaliação, mesmo sem a consciência crítica de que este fazer docente pode não estar em consonância com uma cultura de avaliação.

Retomando a base de Demo (2012, p.29), que igualmente reconhece desafios e problemas na formação continuada, considera esta como “uma instituição nacional de efetividade muito duvidosa”, principalmente, durante a oferta comercializada das “semanas pedagógicas”, que se caracterizam por uma proposta instrucionista, reduzida a palestras aligeiradas, que pouco acrescentam ao “dar aula” dos professores.

Ademais, refazendo as considerações de Demo, de que os professores retornam às salas de aula e pouco ou “nada chega ao aluno em termos de aprimoramento de sua aprendizagem” (Op.cit., p.29). O autor adverte que se faz urgente uma oferta de estudo sistemático em cursos mais profundos e intensivos, de forma semipresencial, utilizando-se da metodologia da pesquisa, buscando a autonomia discente. (DEMO, 2012)

Tabela 31 – E13 / Cursar disciplina de avaliação

			cursou disc avaliação		Total
			0 - não	1 - sim	
e13_form_ continuada_ insuficiente	Discordo plenamente	Contagem	27	118	145
		% e13	18,6%	81,4%	100,0%
		% Total	5,4%	23,6%	29,0%
	Discordo parcialmente	Contagem	94	44	138
		% e13	68,1%	31,9%	100,0%
		% Total	18,8%	8,8%	27,6%
	Indeciso	Contagem	6	19	25
		% e13	24,0%	76,0%	100,0%
		% Total	1,2%	3,8%	5,0%
	Concordo parcialmente	Contagem	50	59	109
		% e13	45,9%	54,1%	100,0%
		% Total	10,0%	11,8%	21,8%
	Concordo plenamente	Contagem	73	10	83
		% e13	88,0%	12,0%	100,0%
		% Total	14,6%	2,0%	16,6%
Total	Contagem	250	250	500	
	% e13	50,0%	50,0%	100,0%	
	% Total	50,0%	50,0%	100,0%	

Fonte: CARVALHO, 2016, elaboração da autora..

h) VARIÁVEL: e14_dificuld_utilização_result_prát_pedag

h.1 Descrição da variável: e14 - Tenho dificuldades de analisar e utilizar os resultados das avaliações em larga escala (aplicadas atualmente nas séries da Educação Básica) como melhoria à minha prática pedagógica.

h.2 Resultado: χ^2 (gl=1) = 162,807 significativa entre grupos A e B. (Tabela 32)

Tabela 32 – Teste qui-quadrado para e14 / cursou disc avaliação

	Valor	df	Significância
Qui-quadrado Pearson	162,807 ^a	4	0,000
Rácio de probabilidade	176,632	4	0,000
Associação Linear-por-Linear	145,548	1	0,000
Nº de casos válidos	500		

a. 0 células (0,0%) esperadas têm contagem inferior a 5. O mínimo de contagem esperada é 6,50. Fonte: CARVALHO, 2016, elaboração da autora..

h.3 Discussão sobre as tabelas de contingências:

Analisando a tabela de contingência para e14, constatam-se visões bem definidas diante da afirmativa “tenho dificuldades de analisar e utilizar os resultados das avaliações em larga escala (aplicadas atualmente nas séries da Educação Básica) como melhoria à minha prática pedagógica.”

A partir da análise da categoria *deficiências com a formação conceitual*, infere-se aqui fortemente o impacto que o desconhecimento científico em avaliação educacional tem na prática pedagógica.

Nesse contexto, os percentuais do grupo A, discordando da afirmativa com plenitude são de 87,1% (128 pessoas) e, parcialmente, 73,3% (44 pessoas), perfazendo um total de 68,8% (172 pessoas) que demonstram claramente que quem obteve conhecimento em avaliação educacional não tem muitas dificuldades na aplicabilidade dos resultados das avaliações em larga escala como retorno à prática pedagógica, melhorando-a no decorrer do ano letivo. (Tabela 33)

No entanto, o grupo B aparece reafirmando essa dificuldade com os percentuais, de 76,5% (179 pessoas de forma parcial) e 63% (29 pessoas plenamente), perfazendo um total de concordância de 208 sujeitos, ou seja, 83,2% da amostra do grupo B atestam essa dificuldade.

Nesse contexto, a inferência final é de que a falta de conhecimento científico em avaliação educacional durante a formação inicial, acaba gerando inadequação na aplicação da prática avaliativa de largo impacto e na reutilização de seus resultados como melhoria à prática pedagógica em sala de aula, fomentando novos e melhores planejamentos e ações pedagógicas emancipadoras e de aprendizagem significativa aos alunos no decorrer do ano letivo.

Resgatando a inferência de Perrenoud (1999, p. 14) por uma avaliação dialética, concebe-a como um “[...] instrumento privilegiado de uma regulação contínua de diversas intervenções e situações didáticas”, que deve beneficiar alunos e professores. Sugere, portanto, que esta mediação pedagógica deve ser realizada pelo docente espelhando os resultados da avaliação em consonância com a proposta pedagógica de cada curso, reajustando sua própria didática, visando qualidade em todo o processo de ensino.

Enfatiza Perrenoud (1999) também, a negociação entre docentes e discentes como ferramenta imprescindível nesse momento. Para a negociação e a mediação num nível mais alto, recomenda ser feita com base em conhecimentos teóricos aprofundados, não em senso comum apenas, advindos de uma experiência reprodutiva de ações pedagógicas.

Tabela 33 – E14 / Cursar disciplina de avaliação

			cursou disc avaliação		Total
			0 - não	1 - sim	
e14_Dificuld_ utilização_result_ prát_pedag	Discordo	Contagem	19	128	147
	plenamente	% e14	12,9%	87,1%	100,0%
		% Total	3,8%	25,6%	29,4%
	Discordo	Contagem	16	44	60
	parcialmente	% e14	26,7%	73,3%	100,0%
		% Total	3,2%	8,8%	12,0%
	Indeciso	Contagem	7	6	13
		% e14	53,8%	46,2%	100,0%
		% Total	1,4%	1,2%	2,6%
	Concordo	Contagem	179	55	234
	parcialmente	% e14	76,5%	23,5%	100,0%
		% Total	35,8%	11,0%	46,8%
	Concordo	Contagem	29	17	46
	plenamente	% e14	63,0%	37,0%	100,0%
		% Total	5,8%	3,4%	9,2%
Total		Contagem	250	250	500
		% e14	50,0%	50,0%	100,0%
		% Total	50,0%	50,0%	100,0%

Fonte: CARVALHO, 2016, elaboração da autora..

7.2.3.1.2 Qui-quadrado e as questões norteadoras do estudo: considerações finais

O teste qui-quadrado de independência de Pearson (χ^2) foi aplicado para testar as variáveis categóricas em cada grupo e suas relações, dispostas em uma tabela de contingência. (FIELD, 2009).

Encontraram-se fundamentações que demonstram claramente que os dois grupos têm em suas afirmativas e negações, confirmações do estudo pelo olhar quantitativo, fornecendo à pesquisa as respostas necessárias aos objetivos e hipóteses do estudo.

Em outras palavras, a análise fatorial e o teste do qui-quadrado aplicados aos dados da pesquisa mostraram-se, fundamentalmente, importantes para responder aos anseios da pesquisadora. Dessa maneira, o qui-quadrado fortaleceu e confirmou o estudo da análise fatorial realizada nesta pesquisa ao decompor as diferenças encontradas entre os grupos de professores que cursaram (GRUPO A) e que não cursaram uma disciplina de avaliação educacional (GRUPO B).

Esta divisão foi extremamente pertinente para que pudessem ser analisadas as questões do estudo e os objetivos definidos e, fundamentalmente, demonstrou que os sujeitos

da pesquisa, integrantes dos grupos A e B (principalmente, os que não cursaram uma disciplina de avaliação educacional durante a formação inicial) atestam fortemente a problemática do estudo e confirmam: a) que a reprodução em avaliação educacional é recorrente quando o professor não obtém conhecimento científico na mesma área; b) que há importância para o professor em obter um conhecimento científico em avaliação educacional como subsídio à prática docente; e c) a falta que uma disciplina de avaliação faz, durante os cursos de graduação em pedagogia e nas licenciaturas, voltada para uma reflexão e prática de uma cultura de avaliação.

7.2.4 Diagnóstico pelo olhar quantitativo: categorias e confirmações ao estudo

Em suma, apresentam-se neste tópico todas as considerações finais acerca das variáveis encontradas no estudo sob o olhar quantitativo da pesquisa.

Partindo das primeiras categorias do estudo diante dos itens das escalas, constataram-se como categorias latentes – através do estudo da análise fatorial – o conhecimento das experiências vivenciadas, a prática avaliativa reprodutiva e as deficiências com a formação conceitual em avaliação educacional, expressas na amostra de professores do município de Fortaleza, estado do Ceará, conforme tabela 34 abaixo:

Tabela 34 – Categorias do diagnóstico quantitativo

Conhecimento das experiências vivenciadas	- Experiências positivas em avaliação educacional na vivência da Educação Básica (0,708);
	- Conhecimento em avaliação vem da vivência na Educação Básica (0,822);
	- Conhecimento em avaliação vem da vivência na Graduação (0,854);
Prática avaliativa reprodutiva	- Prática avaliativa como reflexo da vivência quando aluno na Educação Básica e na Graduação (0,659);
	- Reprodução avaliativa do que viveu no planejamento e prática avaliativa (0,734);
	- Autonomia na prática avaliativa (0,877);
Deficiências com a formação conceitual	- Formação continuada insuficiente (0,921);
	- Dificuldades na utilização de resultados das avaliações em larga escala para melhoria na prática pedagógica (0,549)

Fonte: CARVALHO, 2016, elaboração da autora.

Estas três categorias latentes confirmam um diagnóstico de que há uma relação intrínseca entre conhecimento científico e espontâneo como fator para a internalização do conceito de avaliação, visando uma proposta de reconstrução na formação docente em cultura de avaliação.

Esse diagnóstico pode ser compreendido diante da confirmação das pré-concepções norteadoras que expressam que:

1) A reprodução da avaliação como cultura de exame é uma prática recorrente na prática avaliativa docente, quando não há conhecimento científico que promova no professor um processo de internalização do conceito de avaliação do ensino-aprendizagem baseado em uma cultura de avaliação;

2) O conhecimento científico tem importância fundamental para o docente no processo de formação do conceito de avaliação do ensino-aprendizagem em busca de uma prática de cultura de avaliação e educação crítico-reflexiva;

3) Implementar uma formação obrigatória em avaliação educacional, durante a formação em pedagogia e outras licenciaturas nas IES, é um fato fundamental para o exercício de uma prática docente em cultura de avaliação.

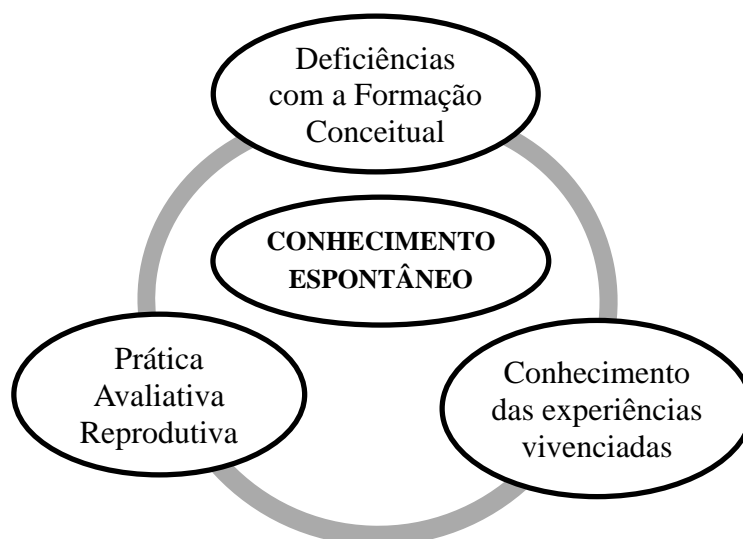
As respostas às questões norteadoras confirmam o estudo e também remetem aos estudos teóricos de Demo (2012), Hadji (2001), Mendez (2011), Pacheco (1995), Perrenoud (1999), Luckesi (2011; 2013), Nóvoa (2009), Roldão (2007), entre outros, que reconhecem que existe uma postura de reprodução e cultura de exame em meio à ignorância teórica, e que o conhecimento científico realmente traz uma visão melhor da reflexão e da prática pedagógica e avaliativa, voltada a uma postura crítico-reflexiva.

Os autores supracitados advogam por uma formação científica melhor qualificada, para que se evitem situações de reprodução no ato pedagógico, de posturas de controle e desvio de conduta dos professores, visando uma qualificação do ensino-aprendizagem em prol da aprendizagem significativa do aluno, dentro de uma visão de educação crítico-reflexiva.

De todo esse estudo quantitativo pode-se inferir, resumidamente, que as categorias mais fortes dentro da amostra do estudo, apontam que a prática docente em avaliação educacional – no município de Fortaleza – é muito mais fundamentada em conhecimento espontâneo, formado por vivências avaliativas, enquanto os professores eram alunos da Educação Básica e dos cursos de graduação e de formação continuada, fato gerador de deficiências na formação conceitual que levam à uma prática avaliativa reprodutiva, envolta em subjetividades que podem levar à cultura de exame e não à de avaliação.

Conclui-se, portanto, que compreendida e vista dessa forma, essa prática docente advinda de um maior conhecimento espontâneo, pode afirmar-se como ciclo vicioso que desconfigura a cultura de avaliação na Educação como ferramenta de qualidade educacional. (Figura 7)

Figura 7 – Diagnóstico de conhecimento espontâneo no município de Fortaleza



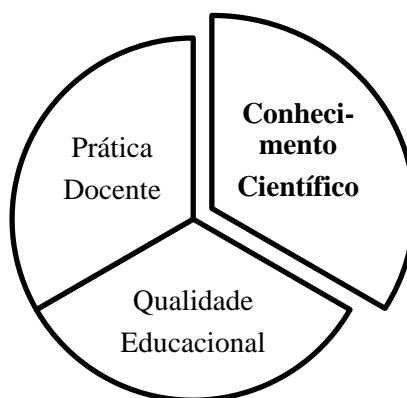
Fonte: CARVALHO, 2016, elaboração da autora.

No mesmo sentido, o estudo enfatiza a importância do conhecimento científico em avaliação educacional, sob forma de disciplina obrigatória e não optativa, ter que ser obtido durante a formação inicial nos vários cursos de graduação, principalmente, nas licenciaturas – seu maior alvo, configurando uma busca por qualidade educacional.

Os autores Demo (2012), Hadji (2001), Mendez (2011), Pacheco (1995), Perrenoud (1999), Luckesi (2011; 2013), Nóvoa (2009), Roldão (2007) defendem a formação inicial como forma de obtenção de conhecimentos científicos que são imprescindíveis à prática docente, a fim de evitar situações de reprodução no contexto de uma prática escolar, evitada de cultura de exame, correndo risco de agir em subjugações que distorcem o verdadeiro papel da educação crítico-reflexiva.

Abaixo uma representação da configuração do conhecimento científico como parte integrante e necessária, diante da prática docente e da qualidade educacional. (Figura 8)

Figura 8 – Conhecimento científico em avaliação e qualidade educacional



Fonte: CARVALHO, 2016, elaboração da autora.

Nessa perspectiva de qualidade educacional, relacionada à utilização da cultura de avaliação como ferramenta conceitual, pode-se propor um incentivo vindo das próprias universidades na modificação desse cenário de reprodutividade da prática avaliativa e vícios pedagógicos ao longo dos tempos. (DEMO, 2012; MENDEZ, 2011; PACHECO, 1995; PERRENOUD, 1999; 2000; LUCKESI, 2011; 2013; NÓVOA, 2009; ROLDÃO, 2007)

Acredita-se que, se essa visão de conhecimento científico – com características de construtor social, crítico e construtivista – sair da própria universidade, pode-se supor que as práticas e ideias advindas de governos terão de ser bem mais pensadas e criticamente trabalhadas, antes de ser implementadas nas escolas e no cenário educativo, pois vão se deparar com profissionais críticos e com fortes embasamentos que possam contrapor ideias que vão trazer danos aos sujeitos beneficiários da educação – os alunos, como sujeitos de direitos e obrigações – visando uma formação cidadã. (DEMO, 2012; MENDEZ, 2011; PACHECO, 1995; PERRENOUD, 1999; 2000; LUCKESI, 2011; 2013; NÓVOA, 2009; ROLDÃO, 2007)

Infere-se que num debate sério e bem raciocinado, antes de se promover técnicas e meios que possam sobrecarregar e distorcer os objetivos educacionais ideais, junto aos agentes escolares, deve-se refletir seriamente a Educação que se quer promover a todos, independente do viés de fomentos financeiros de governos e agências exteriores e de pressões econômico-políticas internas.

Nesse sentido, a análise quantitativa apresentada nesta tese, a partir das técnicas utilizadas, fornecem subsídios a essa reflexão – apresentada acima – como algo que possa ser realmente trazido à baila em discussão madura e contextualizada dentro das universidades, escolas e secretarias de educação.

7.3 Pelo olhar qualitativo

Neste tópico são oferecidos os resultados desse estudo através do olhar da pesquisa qualitativa, em especial, pelas categorias de análise da fenomenologia-hermenêutica dos filósofos Heidegger e Gadamer.

Utilizou-se nas entrevistas, a técnica da escuta sensível apresentada por Heidegger (2006, p. 223) como “o nexos 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.” Tomando-o como análise, através da escuta sensível, pode-se inferir da fala dos professores – a respeito de suas práticas avaliativas e de seus conhecimentos envolvidos nesse processo de construção de si mesmo, como pessoa e como profissional da Educação – a sua satisfação em fazê-la ou não, diante da sua “cotidianidade mediana” – conceito trazido por Heidegger (2006, p. 54) em seus estudos na intenção de “[...] 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.”

Parte-se, portanto, dessas estruturas essenciais para uma compreensão, articulando fala e interpretação para o compreender, tomado por Heidegger (2006, p. 223) como o “[...] sentido o que pode ser articulado na interpretação e, por consequência, mas originariamente ainda já na fala.” Dessa forma, esse método exige que o pesquisador já tenha algumas inferências sobre o objeto de estudo, no entanto, deve aguardar através da escuta e da compreensão das falas, a revelação dessa confirmação.

Independente dessa confirmação, faz-se necessário observar a afirmativa de Heidegger sobre esse processo de análise da compreensão e da interpretação da fala do sujeito da pesquisa, acerca do objeto de estudo:

[...] 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)

Isso significa que as categorias devem emergir naturalmente dos depoentes, ou seja, serem “reveladas” (termo muito utilizado na hermenêutica de Heidegger (2006)). E, nessa revelação, não existem interpretações definitivas com verdades absolutas, que não possam ser contestadas, pois de acordo com o mesmo, são frutos de uma visão mergulhada em contexto sociohistórico, abrindo espaço para novas interpretações diante de outros contextos e outras épocas. Essa análise de Heidegger advém dos conceitos de cotidianidade,

facticidade, temporalidade e temporaneidade, partindo de concepções prévias. O tempo para o filósofo precisa ser considerado nos momentos de análise da hermenêutica-fenomenológica.

Foram reveladas as categorias dos depoentes e organizadas demonstrando os horizontes reconstruídos, diante dessa percepção da hermenêutica-fenomenológica de Heidegger e Gadamer, desenvolvidas no conjunto do objeto da pesquisa, que intencionalmente serão organizadas em:

- a) experiências avaliativas – um conhecimento espontâneo construído;
- b) conhecimento científico – da construção conceitual à construção de si mesmo;
- c) prática docente: o olhar e o tecer caminhos rumo à Cultura de Avaliação.

Na busca por compreender os conhecimentos que são apreendidos em avaliação educacional, durante a vivência do professor e como este o retoma no espaço de sua prática, perguntou-se sobre seu passado. O que viveram durante a educação básica, a graduação e a pós-graduação, tentando entender de que forma criaram em si, esse conhecimento e o conceito de avaliação que têm em suas vidas profissionais, a partir de suas temporaneidades e temporalidades, onde a facticidade se mostra ou não, se revela ou não, na cotidianidade.

Nesse sentido, facticidade e factualidade são conceitos diferentes. Porquanto a facticidade é a própria característica da presença, isto é, sua parte integrante, independentemente de acontecimentos e, com o tempo, essa existência vai se revelando e se transformando em historicidade da presença; já o segundo conceito, a factualidade, refere-se a coisas e eventos banais que ocorrem no dia-a-dia. (HEIDEGGER, 2006; OLIVEIRA, 2015)

Para Heidegger (2006, p.194), a “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”. E dentro da visão da presença, o “estar-lançado” é a facticidade da responsabilidade, essa presença que 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)

Para Heidegger (2006), os entes tornam-se *dasein* quando já chegaram num nível de consciência de si mesmo, dentro de um espaço de tempo presente. Para ele, chama-se passado a um ente que já não *está-aí*; futuro, a um ‘*agora-ainda-não logo depois sim*’, pois acredita que é uma constituição de sucessão, onde atrás de um há outro e outro... logo, o mais adequado seria revelá-lo e enxergá-lo em tempo presente. Presente, no domínio da consciência.

No entanto, Heidegger (2006) põe a memória como um tempo que pode ser analisado, pois guardou o presente daquela época, chamado de *presente não-actual*, no domínio da consciência de si mesmo, considerando-a como simultânea ao presente em que se está. Em sua visão, o passado é um *ser-sido* e o futuro uma *possibilidade enquanto possibilidade*, não sendo considerado o presente futuro.

Nesse contexto, a temporalidade heideggeriana apresenta-se no domínio da consciência, onde passado e futuro também são considerados presente. E é nesse ponto em questão da temporalidade, que considera passado, presente e futuro como apenas o presente, que se analisou as falas dos sujeitos da pesquisa para o revelar a si mesmo, o seu conhecimento.

Assim, Heidegger (2006) considera como uma exigência metodológica que se definam em termos de totalidade, a estrutura *ser-no-mundo* – de onde se parte a analítica que se pretende – assim como o ser do *ser-aí*.

Mantendo-se o ponto de partida já estabelecido na investigação, deve-se liberar uma estrutura fundamental da presença [do ser-aí], o ser-no-mundo. Este “a priori” da interpretação da presença [do ser-aí] não é uma interpretação adicional, mas uma estrutura originária e sempre total. Não obstante, oferece perspectivas diversas dos momentos que a constituem. Mantendo-se constantemente presente a totalidade preliminar desta estrutura, devem-se distinguir fenomenalmente os respectivos momentos. [...] Com base nos resultados da análise desta estrutura fundamental será, então, possível delinear provisoriamente o ser da presença [do ser-aí] (Heidegger, 2006, p. 83).

No entanto, a *presença* não se resume em apenas essa junção:

O ser da presença, que sustenta ontologicamente o todo estrutural, torna-se acessível num olhar completo que perpassa esse todo no sentido de um fenômeno originariamente unitário, que já se dá no todo, de modo a fundar ontologicamente cada momento estrutural em sua possibilidade. A interpretação “em conjunto” não pode, portanto, ser uma coletânea que reúne o que já foi conquistado até aqui. A questão do caráter existencial básico da presença difere essencialmente da questão do ser de algo simplesmente dado. (Heidegger, 2006, p. 247)

Negativamente, está fora de questão: a totalidade do todo estrutural não pode ser alcançada fenomenalmente mediante uma montagem de elementos. Para isso seria necessário um plano. O ser da presença [do ser-aí], que sustenta ontologicamente o todo estrutural, torna-se acessível num olhar completo que perpassa esse todo no sentido de um fenômeno originariamente unitário, que já se dá no todo, de modo a fundar ontologicamente cada momento estrutural em sua possibilidade. A interpretação “conectadora” não pode, portanto, ser uma coletânea que reúne o que já foi conquistado até aqui. (Heidegger, 2006, p. 247)

Entendendo sobre o que é ser-no-mundo, trazido por Heidegger (2006):

A expressão composta “ser-no-mundo”, já na sua cunhagem, mostra que pretende referir-se a um fenômeno de unidade. Deve-se considerar este primeiro achado em seu todo. A impossibilidade de dissolvê-la em elementos, que podem ser posteriormente compostos, não exclui a multiplicidade de momentos estruturais que compõem esta constituição. O achado fenomenal indicado nesta expressão comporta, de fato, uma tríplice visualização (Heidegger, 2006, p. 98-99).

Heidegger (2006) também considera na interpretação um *ainda-não* e o entende como uma pendência. Em relação ao conceito de pendência, apresenta-se uma pequena delimitação ao modo como deve ser concebida a totalidade do *ser-aí*, ou seja,

Estar pendente significa, portanto: o que é co-pertinente ainda não está ajuntado. Do ponto de vista ontológico, as partes a serem ajuntadas nesse caso não estão à mão, embora possuam o mesmo modo de ser das que já se acham à mão que, por sua vez, não se modificam com a entrada do resto. O remanescente à parte do conjunto é liquidado, ajuntando-se sucessivamente às partes. O ente em que alguma coisa está pendente tem o modo de ser do que está à mão [do disponível]. Chamaremos de soma a junção ou a disjunção nela fundada. Essa disjunção que pertence a um modo de junção, a falta enquanto o que está pendente, não proporciona, de forma alguma, a determinação ontológica do ainda-não que, como morte possível, pertence à presença [ao ser-aí]. [...] A junção daquilo que a presença [o ser-aí] é “em seu percurso” até completar o “seu curso” não se constitui como um ajuntamento “ininterrupto” de pedaços que, de algum modo e em algum lugar, estariam à mão por si mesmos. (Heidegger, 2006, p. 317)

Diante do todo exposto, iniciou-se a categorização das revelações das falas dos professores entrevistados, nas quais foram elencadas em três momentos delineados como: experiências avaliativas, conhecimento científico e prática docente.

7.3.1 Experiências avaliativas: um conhecimento espontâneo construído

Como antes exposto nessa pesquisa, optou-se por investigar a vivência dos professores e seus conhecimentos em avaliação educacional, a partir de suas experiências passadas como alunos da educação básica, da formação inicial e da formação continuada.

Neste tópico, portanto, a organização das categorias vai delineando esse caminho, para que ao final possamos tecer uma teia de informações que nos levem às inferências finais, acerca das experiências avaliativas.

Para tanto, as perguntas das entrevistas relativas à essa investigação foram:

a) Como você caracteriza as experiências avaliativas que viveu como aluno(a) na Educação Básica? Por quê?

b) Como você caracteriza as experiências avaliativas que viveu como aluno(a) na sua Formação Inicial? Por quê?

c) Como você caracteriza as experiências avaliativas que viveu como aluno(a) na sua Formação Continuada? Por quê?

A compilação dos resultados mostra-se a seguir.

7.3.1.1 Experiências avaliativas na Educação Básica

Encontrou-se num conjunto de sujeitos da pesquisa, alguns fatos que categorizados representaram experiências, com impacto negativo, advindas do cenário como alunos educação básica.

Nesse bloco de análise, segue abaixo a unidade de sentido e a fusão de horizontes analisados dentro das falas dos depoentes, a partir da pergunta: Como você caracteriza as experiências avaliativas que viveu como aluno(a) na Educação Básica? Por quê?

Unidade de sentido em Heidegger: Sentido negativo

As experiências em avaliação na educação básica não são positivas, [...] a gente não consegue alcançar muitos objetivos. É a questão de classificação, só de notas, e a gente fica muito ruim no sentido de quando a gente não alcança essas notas. [...] ele não conseguia alcançar a média, então sofria muito ele e sofria muito eu. [...] não se tinha espaço para questionamentos, só era a nota e acabou; era classificação, não era avaliado o caminho que o aluno percorreu pra chegar onde ele chegou. Era só visto o final, o processo final. [...] a gente sofreu muito com as avaliações foi muita punição, medo, as avaliações só serviam para lhe classificar: [...] não servia pra te ajudar a avançar, pra você identificar as tuas dificuldades e a partir dessas dificuldades, ele pudesse melhorar a aprendizagem do aluno. [...] traumática. [...] avaliação bem objetiva, [...] responder o que estava no conteúdo, [...] sem poder fugir muito daquilo ali que o professor tinha dado. [...] aquela forma bem amarrada, digamos assim de responder as avaliações, causavam um certo trauma [...] a gente nunca teve uma orientação. [...] eu achava assim muito, é grosseira, [...] então eu já ficava nervosa, [...] na hora de falar, que era falando, eu já ficava preocupada, acaba esquecendo o que é que eu tinha estudado. [...] muito pesada essa maneira de “você tal dia, você estude, que você vai fazer uma prova” [...] era uma avaliação muito tradicional, [...] era como se fosse assim uma decoração daquilo que eu estudei. [...] então não tinha assim uma aprendizagem, como se diz, que nós alunos teríamos que contextualizar aquilo que nós aprendemos. [...] experiências foram “normais” para a época. [...] a facilidade na escrita e na leitura não superavam a timidez que me acabava na hora das arguições. No início, eu sentia muita ansiedade nas provas arguidas. Era um trauma fazer avaliação assim. Mas, tinha que fazer, então eu tinha que aceitar. E aceitava, mas era muito ruim esses sentimentos. [...] eu tinha colegas que eram um suplício e eram taxados por isso. Eram estigmatizados demais, porque não conseguiam se destacar. Não via também um envolvimento maior de ninguém por esse aluno. [...] essas questões acabam em segundo plano quando a nossa relação em sala de aula superam essas provas, essas exigências. Olhando para o passado posso afirmar que as provas eram apenas para dar nota, e dar o conceito e aprovado ou reprovado. Dar apenas o conteúdo. Não havia essa questão de corrigir junto com os alunos, vê os erros. [...] Você era a nota, apenas isso! Era um sofrimento ter que atingir as médias para se passar. [...] eu não sinto que ouve um trabalho avaliativo.

Existiam as provas e o seu conhecimento era pelo resultado daquela prova, naquele dia, naquela hora, naquele instante. Então, eu conseguia me sair muito mal, porque quando eu estava com aquela prova virada, eu já me desmanchava, eu já me acabava. Não adiantava, não vinha nada... travava. Era horrível...horrível...horrível...horrível! Então, eu era julgada por aquela prova, que eu já ia pra escola sabendo que eu ia sair mal. [...] caracterizo assim, como uma avaliação muito... não formativa [...] não tinha um aspecto científico. [...] E aquela avaliação, não era motivo de estudo[...] apenas para dar a nota, [...] Indiferente se aprendeu ou não, o importante era que o conteúdo estava sendo visto. Assim é que eu vejo, hoje em dia, todo o meu fracasso na educação básica. Foi assim de muito sofrimento pra mim. Eu era uma pilha. (P1, P2, P4, P5, P6, P7, P8)

Horizontes em Gadamer:

Visão negativa da avaliação, inatingível, classificação, notas, angústia, sofrimento, tentativas frustradas, fechado, inquestionável, falta de avaliação do processo percorrido, punição, medo, reprovação, utilização para não crescimento, não identificação de dificuldades, experiência traumática, avaliação objetiva, rigor, rigidez, decoreba, trauma, falta de orientação, avaliação grosseira, nervosismo, preocupação, esquecimento, ameaça, experiências normais, timidez, ansiedade, conformismo, rotulação, estigmas, indiferença, necessidade de resiliência, reprovação, falta de feedback, prova, resultado, baixa estima, insegurança, horrível, julgamento, processo não científico, conteúdo, fracasso.

Fusão de Horizontes de Gadamer:

Horizonte negativo – CULTURA DE EXAME

Percebe-se, diante de todas as unidades hermenêuticas elencadas nesse bloco sobre as experiências avaliativas, uma visão bastante negativa da avaliação educacional. Tendo em vista, os professores se colocarem de forma angustiada diante dos fatos das lembranças do que viveram como alunos da educação básica.

Isso, de certa maneira, pode vir à baila, no momento de uma prática avaliativa presente em sala de aula, diante de uma postura reprodutiva que tem caracterizado o público docente do município de Fortaleza.

O docente aqui se põe como ente, sem presença, em relação ao sentimento de tudo que viveu, pois estava em condição de impotência, em não conseguir modificar esse cenário avaliativo que viveu. No entanto, no momento presente, em que retoma o passado, consciente do que vivenciou e enxerga todos os pontos em que deveria ter sido melhor e o quanto traz desse tempo para aplicação agora, revela-se como presença. (HEDEIGGER, 2006)

Obteve-se como primeira fusão de horizontes reflexivos nesse momento, de acordo com o efeito residual da história, abordado por Hans-Georg Gadamer:

Figura 9 – Horizonte negativo da experiência avaliativa na educação básica – aspectos de uma cultura de exame

**Visão negativa da avaliação,
classificação, notas, angústia, sofrimento,**
tentativas frustradas, fechado, inquestionável, **falta de avaliação do processo percorrido,**
punição, medo, **reprovação**, utilização para não crescimento, não identificação de dificuldades,
experiência traumática, avaliação objetiva, rigor, rigidez, decoreba, trauma, falta de orientação,
avaliação grosseira, **nervosismo**, **preocupação**, esquecimento, **ameaça**, experiências normais,
timidez, **ansiedade**, conformismo, **rotulação**, estigmas, **indiferença**, necessidade de resiliência,
tradicional, **reprovação**, falta de feedback, **prova**, **resultado**, **baixa estima**,
insegurança, horrível, **juízo**, processo não científico,
descontextualização, inatingível, conteúdo, **fracasso**.

Fonte: CARVALHO, 2016, elaboração da autora.

Ainda em relação às experiências avaliativas, advindas da mesma pergunta, formou-se outro conjunto de fatos que categorizados representaram experiências com impacto mais positivo, advindas do cenário como alunos educação básica.

Analisados da mesma forma, foram extraídas as seguintes unidades hermenêuticas que formaram o segundo horizonte:

Unidade de sentido em Heidegger: Sentido positivo

[...] teve muita coisa positiva. [...] proporcionava você estudar mais, [...] fortaleceu isso, [...] hábito de você pesquisar, estudar, pra tirar boas notas. [...] os alunos temiam mais o professor e estudavam e se interessavam e se tornava uma avaliação rígida. [...] eu lia, [...] eu tinha que decorar [...] a professora nojenta, ainda lia tudo aquilo que eu escrevia! [...] a menor nota foi um sete. [...] você aprendia decorando, eu não sei se era decoreba, porque ainda hoje se me perguntarem eu ainda vou dizer[...] na parte de redação, outra coisa que eles explicavam de uma maneira que – não sei se eles explicavam que a classe, a turma também ajudava, porque respeitavam o professor – e aprendiam, [...] eu puxava o saco do professor, [...] eu nasci realmente pra ser professora, porque desde cedo eu já puxava o saco deles. [...] era uma avaliação muito tradicional, [...] era como se fosse assim uma decoração daquilo que eu estudei. [...] Apesar de que eu aprendi muito com isso, porque a gente decorando, a gente aprende, mas quando a gente aprende o porquê, a gente aprende muito mais. (P2, P3, P6)

Horizontes em Gadamer:

Estudo, fortalecimento, pesquisa, boas notas, respeito ao professor, estudo, interesse, avaliação rígida, forçar a leitura, correção pelo professor, boas notas, aprendizagem forçada, decoreba, didática, compromisso, bajulação, tradicional, decoreba, necessidade de saber os porquês.

Fusão de Horizontes em Gadamer:

Horizonte positivo – EM BUSCA DE UMA CULTURA DE AVALIAÇÃO

Pode-se inferir das unidades hermenêuticas utilizadas nesse bloco de pensamento, que alguns professores também veem a avaliação tradicional que viveram, como algo que produz resultados positivos. Demonstrem, de certa forma, um saudosismo em relação a isso, à

produção de resultados positivos advindos de uma avaliação rigorosa que fazia, ou melhor, forçava mais o aluno a estudar.

Essas falas denotam que por trás dessa “positividade” está um sentimento inferior de desvalorização – presente no hoje – uma ânsia por valorização do professor, que havia na época, e que não há mais hoje por parte dos alunos. O seu olhar positivo para a avaliação tradicional demonstra isso. Era atribuída à avaliação tradicional, como consequência, o respeito e a valorização do docente, mesmo que a relação fosse construída em cima de bajulações, pressões, medos e angústias. No entanto, pelo próprio olhar docente, o resgate da aprendizagem forçada pela decoreba, compensava tudo, pois além de tirar boas notas os alunos se fortaleciam – na visão dos professores – como melhores pesquisadores por causa da leitura forçada.

Inferese mais uma vez a reflexão de que isso, de certa maneira, pode vir à tona, como prática avaliativa em sala de aula, como postura reprodutiva que tem caracterizado o público docente do município de Fortaleza, diferenciada nesse segundo momento como boa vontade e boa intenção em resgatar a aprendizagem de alunos tão desmotivados na atualidade.

Muito embora, essas visões possam ser consideradas também como uma busca por uma cultura de avaliação, que apresente realmente os aspectos positivos que uma avaliação do ensino-aprendizagem pode fornecer, se for realizada com consciência crítico-construtiva advinda de um conhecimento científico reflexionado.

Diante dessa perspectiva mais positiva, a fusão de horizontes forneceu a nuvem abaixo.

Figura 10 – Horizonte positivo da experiência avaliativa na educação básica – busca por uma cultura de avaliação

Tradicional, estudo, fortalecimento, pesquisa, boas notas, respeito ao professor, interesse, avaliação rígida, forçar a leitura, correção pelo professor, aprendizagem forçada, decoreba, didática, compromisso, bajulação, necessidade de saber os porquês.

Fonte: CARVALHO, 2016, elaboração da autora.

Analizou-se, portanto, um primeiro olhar dos professores, depoentes na pesquisa, acerca das experiências avaliativas vivenciadas durante a época em que foram alunos da educação básica.

7.3.1.2 Experiências avaliativas na Formação Inicial

A fim de analisar com mais propriedade as experiências avaliativas, também perguntou-se sobre a formação inicial: “Como você caracteriza as experiências avaliativas que viveu como aluno(a) na sua Formação Inicial? Por quê?” que geraram a seguinte unidade de sentido e a fusão de horizontes:

I - Unidade de sentido em Heidegger: Sentido positivo

[...] um olhar mais diferenciado. [...] fica muito livre pra percorrer caminhos, pra fazer pesquisas e a gente cresce mais, então a avaliação é mais aberta com mais trabalhos, com aulas, seminários, com outras atividades que avaliam outros aspectos [...] onde uma habilidade compensa a outra. [...] avaliação já é formativa, ela proporciona assim que o aluno coloque mais aquilo que ele sabe, ele não traz aquela coisa decorativa, não. Ela dá abertura pro seu potencial, [...] colocar os seus conhecimentos, muito bom. [...] sentir uma flexibilização maior, que essa questão da avaliação mais traumática, dependia do professor, [...] começou a variar de professor a professor. Alguns deixavam mais à vontade, outros queriam realmente aquilo que tinham dado, [...] um pouco mais de flexibilização em avaliação. [...] achei melhor, [...] através de muitos trabalhos, [...] experiências como a gente tinha aprendido aquela disciplina. [...] projetos... [...] trabalhamos muito em equipe [...] sentia mais segurança, [...] experiência de avaliação pra mim foi melhor [...] eu já dava aula, eu já tinha prática de aula, [...] avaliação contextualizada pelo que eu aprendi. [...] eu tenho que dizer o que eu compreendi, [...] produção textual, [...] eu avaliei, eu li muito [...] pra passar o que compreendeu e eu sempre quando ia estudar, eu sempre queria o melhor para eu aprender só, porque o meu professor ele dá as dicas, mas têm coisas que nós alunos aprendemos só e nós usamos novas estratégias que a gente chega, as vezes, no final, como se fosse assim: [...] busco estratégias, o que for melhor e assim faço com meus alunos também. [...] saber o porquê, [...] Nós temos que dar as estratégias que são corretas, mas eles mesmos têm que fazer do jeito que eles aprenderam. (P1, P2, P4, P5, P6)

Horizontes em Gadamer:

Olhar diferenciado, processo, pesquisa, crescimento, abertura, variabilidade de instrumentos avaliativos, diversos aspectos, habilidades diversas, avaliação formativa, consideração do conhecimento do aluno, argumentação, potencialidade, positividade, flexibilização, avaliação menos traumática, didática diferenciada, prática avaliativa docente, coletividade, segurança, avaliação contextualizada, aprendizagem, leitura, compreensão, autoavaliação, estratégias, busca, fazer o melhor, saber os porquês.

Fusão de Horizontes em Gadamer:

Horizonte positivo – EM BUSCA DE UMA CULTURA DE AVALIAÇÃO

II - Unidade de sentido em Heidegger: Sentido negativo

[...] foi um impacto primeiro, [...] impacto pra mim grande, [...] Eu precisei mudar de turno pra eu fazer essa disciplina [...] Eu tinha que elaborar uma prova e tinha que dizer como é que era que fazia pra elaborar uma prova com escores. Era uma disciplina de avaliação e também didática, porque você ia contar através de escore. Ai eu dizia, meu Deus que coisa mais difícil. [...] eu fiz duas vezes a disciplina dele e ele não me passou, porque realmente eu também não sabia. [...] experiência negativa [...] porque eu não conseguia aprender e ele falava um grego medonho pra mim. [...] Não vi diferença de conceito em relação ao que se fazia de avaliação. As provas continuavam, os seminários substituíram as arguições [...] achavam que fazer uma avaliação diferente era fazer uma nova forma de instrumento, então

saíram do excesso de provas e foram para o excesso de seminários. Sem a menor diferença de tratamento entre eles: [...] o aluno não era estimulado a se emancipar, na forma de discutir o conteúdo e na valorização da opinião do aluno. [...] conteúdo fechado e ponto final. Havia sempre a questão de você atingir ou não as notas. Reprovação e aprovação era mais técnica ainda. Não havia autorregulação. [...] “te vira” institucionalizado, [...] discurso “aluno de universidade tem que ter autonomia nos estudos”. [...] professores se eximindo de dar boas aulas e construir boas avaliações com feedbacks. [...] fazem a didática e a avaliação: de forma superficial. Acabam deixando a teoria longe da sala de aula. [...] grande lacuna. [...] não vi nada significativo pra minha vida. [...] tinha professores despreparados [...] eu não me sentia numa universidade, eu não sentia que estava crescendo...e eu me sentia muito perdida. Muito perdida. (P3, P7, P8)

Horizontes em Gadamer:

Impacto, dificuldades, nível da prova, disciplina de avaliação, reprovação, não-aprendizagem, experiência negativa, variabilidade de instrumentos avaliativos, excesso na utilização de instrumentos avaliativos, avaliação tradicional, não-emancipação, não estímulo à discussão, desvalorização da opinião do aluno, conteúdo fechado, notas, conceitos avaliativos técnicos, falta de autorregulação, indiferença, didática deficiente, avaliação da aprendizagem deficiente, falta de feedback para o aluno, superficialidade, distanciamento teoria-prática, lacuna, insignificante, despreparo docente, falta de sentimento de pertença universitária, não-crescimento, perda.

Fusão de Horizontes em Gadamer:

Horizonte negativo – CONTINUIDADE DE UMA CULTURA DE EXAME

Realizando as inferências desse bloco, pode-se elencar, resumidamente na figura abaixo, que as vivências na formação inicial são em alguns pontos contraditórias, demonstrando com isso uma falta de unidade de pensamento no contexto universitário, em relação à didática e à avaliação do ensino-aprendizagem, ora apresentando cultura de exame, ora uma busca por uma cultura de avaliação.

Figura 11 – Horizontes das experiências avaliativas na formação inicial: entre mudanças positivas e continuidades de uma cultura de exame

HORIZONTE POSITIVO	HORIZONTE NEGATIVO
<p>Olhar diferenciado, processo, pesquisa, crescimento, abertura, variabilidade de instrumentos avaliativos, diversos aspectos, habilidades diversas, avaliação formativa, consideração do conhecimento do aluno, argumentação, potencialidade, positividade, flexibilização, avaliação menos traumática, didática diferenciada, prática avaliativa docente, coletividade, segurança, avaliação contextualizada, aprendizagem, leitura, compreensão, autoavaliação, estratégias, busca, fazer o melhor, saber os porquês.</p>	<p>Impacto, dificuldades, nível da prova, disciplina de avaliação, reprovação, não-aprendizagem, experiência negativa, variabilidade de instrumentos avaliativos, excesso na utilização de instrumentos avaliativos, avaliação tradicional, não-emancipação, não estímulo à discussão, desvalorização da opinião do aluno, conteúdo fechado, notas, conceitos avaliativos técnicos, falta de autorregulação, indiferença, didática deficiente, avaliação da aprendizagem deficiente, falta de feedback para o aluno, superficialidade, distanciamento teoria-prática, lacuna, insignificante, despreparo docente, falta de sentimento de pertença universitária, não-crescimento, perda.</p>

Fonte: CARVALHO, 2016, elaboração da autora.

Porquanto, os professores da pesquisa conseguem elencar pontos positivos e negativos nessas relações entre professores e alunos da universidade, na época de suas vivências como universitários, numa visão crítica aqui denominada de ‘salada mista’, pois, pode-se supor que é um “faz de qualquer jeito” ou “faz do jeito que souber”, sem a mínima preocupação com o estudante e se este está conseguindo realizar seu intento de obter uma aprendizagem significativa para um bom futuro profissional.

O impacto, igualmente, pode ser considerado como essa saladinha mista, na medida em que um aluno universitário passa por diversos professores e disciplinas, tendo com isso, uma variabilidade de didáticas a seu serviço e vários modos de práticas avaliativas por quais deverão passar em toda a extensão do curso escolhido.

Notoriamente, um motivo de crítica nessa tese, porque um aluno que passe por diversos modos avaliativos, diversos tipos de didática, sem um conhecimento científico que possa dar fomento à sua própria pesquisa do que é certo e errado no caminho avaliativo, estará condicionado a seguir a sua subjetividade na prática avaliativa. Suas experiências, por falta de unidade conceitual e vivencial, provavelmente os levarão às aplicações distorcidas de práticas avaliativas, igualmente, num ciclo reprodutivo vicioso, como já falado na análise qualitativa da pesquisa.

7.3.1.3 Experiências avaliativas na Formação Continuada

Compondo ainda as análises das experiências advindas da formação continuada, perguntou-se aos depoentes, “como você caracteriza as experiências avaliativas que viveu como aluno(a) na sua Formação Continuada? Por quê?”, desta, obteve-se a seguinte unidade de sentido e horizonte:

Unidade de sentido em Heidegger: Sentido Positivo

[...] experiência mais recente [...] um grupo de alfabetização, de pesquisa, de estudo e pesquisa em alfabetização. Nesse grupo a avaliação é chamada de aula entrevista. [...] a gente faz uma entrevista individual com o aluno e a gente avalia. Tem os passos que a gente faz nessa avaliação, [...] vai avaliando muitos aspectos [...] avalia a questão oral, não só a percepção mental dele, [...] a metodologia quase a mesma. Todas elas positivas. [...] precisamos ainda melhorar mais. [...] na própria universidade, algumas coisas muito tradicionais, mas já avançaram. As experiências positivas que na avaliação, o professor deixa de ser aquela coisa central, aquela coisa mais importante, ela passa a avaliação passa a ser uma coisa que já está entre professor e alunos; os dois juntos, os dois caminhando pra melhora dele. [...] continuou muito nessa linha da flexibilização, de depender do professor que dava, [...] achei bem tranquila as formas de avaliação, [...] o professor colaborou muito, [...] Mudou. A forma como eu fui sendo tratada enquanto aluna, foi fazendo com que eu mudasse esse meu olhar de próprio aluno. [...] também nós trabalhamos muito projeto. [...] sentia mais segurança, [...] Todo curso enriquece, mas só

enriquece se você levar a sério. [...] eu sempre procurei fazer o melhor, como estudar, praticar, ter ação e passar, saber passar, porque a pós-graduação ela não, como se... ela não houve uma diferença pra mim, sabe por que? Porque eu sempre procurei desde... [...] houve um crescimento – porque tudo que você faz cresce – mas você cresce se você fizer por onde você estudar. Se você não estudar, não cresce. E se você estudar e praticar, aí você cresce. Como eu sempre tentei praticar dentro da sala de aula aquilo que eu aprendi, então por isso eu acho que valeu a pena. [...] têm várias etapas, estuda bastante, mas ela não pratica, então ela não aprendeu. Então se você aprende é porque praticou e isso você tem que estudar; e você tem que estudar e tem que meditar, tem que agir e depois tem que praticar. Porque se você não praticar aquilo sai, então eu acho que a prática é o ideal. [...] houve um pequeno diferencial em relação a alguns poucos professores, que “inovaram” trazendo discussões que faziam refletir em cima das questões propostas em avaliações. A discussão se tornou mais forte que a prova, que a nota, e isso foi sentido e foi até relatado na época. [...] experiências bem tradicionais a algumas mais formativas. No entanto, se for colocar na balança, as tradicionais sempre pesaram mais – desde a educação básica até à continuada. (P1, P2, P4, P5, P6, P7)

Horizontes em Gadamer:

Experiência positiva, estudo, pesquisa, avaliação diagnóstica, avaliação formativa, técnicas avaliativas, avaliação de muitos aspectos, trabalho conjunto professor-aluno, descentralização da figura do professor, participação, metodologia, autoavaliação, avanços avaliativos, estreita relação entre professor-aluno, participação, aprendizagem significativa, flexibilização, prática avaliativa diferenciada do docente, tranquilidade, segurança, variabilidade de instrumentos avaliativos, comprometimento, enriquecimento, prática, didática eficiente, crescimento, aluno como centro da aprendizagem, motivação interna do aluno, práxis reflexiva, diferencial avaliativo, discussão sobre avaliação, prova em segundo plano, notas em segundo plano, busca por avaliação mais formativa, mudança, olhar como aluno, olhar para o aluno.

Fusão de Horizontes em Gadamer:

Horizonte positivo – EM BUSCA DE UMA CULTURA DE AVALIAÇÃO

Apresentando a nuvem da fusão de horizontes, obteve-se:

Figura 12 – Horizontes das experiências avaliativas na formação continuada: mudanças em busca de uma cultura de avaliação

Experiência positiva, estudo, pesquisa, avaliação diagnóstica, avaliação formativa, técnicas avaliativas, avaliação de muitos aspectos, trabalho conjunto professor-aluno, descentralização da figura do professor, participação, metodologia, autoavaliação, avanços avaliativos, estreita relação entre professor-aluno, participação, aprendizagem significativa, flexibilização, prática avaliativa diferenciada do docente, tranquilidade, segurança, variabilidade de instrumentos avaliativos, comprometimento, enriquecimento, prática, didática eficiente, crescimento, aluno como centro da aprendizagem, motivação interna do aluno, práxis reflexiva, diferencial avaliativo, discussão sobre avaliação, prova em segundo plano, notas em segundo plano, busca por avaliação mais formativa, mudança, olhar como aluno, olhar para o aluno.

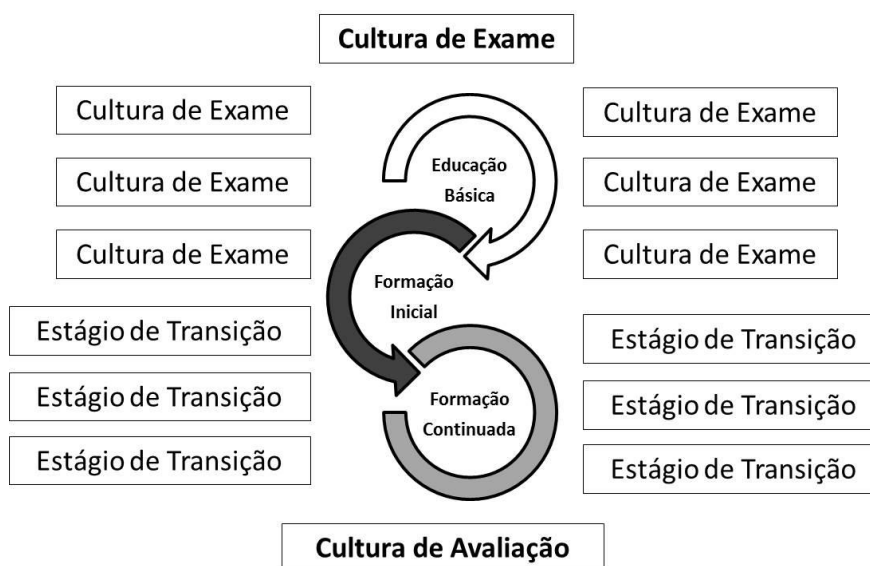
Fonte: CARVALHO, 2016, elaboração da autora.

Notoriamente, a formação continuada teve um impacto muito positivo nas experiências avaliativas dos professores pesquisados, pois a fusão de horizontes de todos eles, demonstram uma busca por uma cultura de avaliação, apresentadas em falas impregnadas de mudanças e aceitação de uma nova realidade avaliativa, embora ainda sejam inferidas certas inquietações. Estas se devem, provavelmente, ao desejo de tornar a cultura de avaliação deveras uma certeza, uma realidade concebível no município em que atuam.

7.3.1.4 Tessitura das experiências avaliativas

Diante das três abordagens vivenciais dos sujeitos, em relação às suas experiências avaliativas na educação básica, na formação inicial e na formação continuada, conclui-se que: não houve conhecimento científico que fosse substancial (principalmente, a ser adquirido na formação inicial), para uma execução consciente em cultura de avaliação, muito embora, o conhecimento espontâneo construído durante esse caminhar, durante essa tessitura avaliativa, tenha promovido bons avanços conceituais.

Figura 13 – Fusão de horizontes das experiências avaliativas: cultura de exame versus cultura de avaliação



Fonte: CARVALHO, 2016, elaboração da autora.

No entanto, conclui-se também que a promoção de práticas avaliativas pelo docente, consubstanciadas apenas no conhecimento espontâneo, não são suficientes para uma visão educacional e prática docente significativa, que ponha a cultura de avaliação a serviço de uma educação de qualidade.

Faz-se clara, portanto, a necessidade de uma formação inicial adequada para que os professores possam estar atentos aos componentes desse processo, dando continuidade também às suas formações continuadas, igualmente necessárias no sentido de complementações de conhecimentos e de autorregulações constantes no processo de ensino-aprendizagem. (NÓVOA, 2009; PACHECO, 1995; ROLDÃO, 2007)

Apresenta-se como imprescindível que os professores façam uma ruptura na cultura de reprodução, incentivada e advinda da política que acontece no sistema educacional atual que se utiliza de ações pedagógicas e práticas avaliativas, que promovem apenas uma avaliação educacional automatizada e danosa, ao que se quer desenvolver de autonomia no educando. (BOURDIEU; PASSERON, 1992)

Retoma-se nesse ponto, o discurso de que a experiência avaliativa em sala de aula, para alunos que se formaram com ou sem uma disciplina de avaliação da aprendizagem, sugerem nuances, pois que sendo o construtivismo uma lei da aprendizagem humana, regendo que “a aprendizagem passa sempre por uma atividade mental do sujeito, que consiste numa atividade de reorganização do seu sistema cognitivo. Sem essa atividade de (re)construção, em geral tão intensa quanto invisível, nenhum elemento poderá ser assimilado.” (PERRENOUD, 2013, p. 77)

Para Perrenoud (2013, p.79), quando se compreender que o construtivismo tem implicações didáticas seriamente maiores, defender-se-á que o lugar do sujeito aprendente lhe é peculiar; e que “[...] ninguém pode realizar uma atividade de reorganização da rede de conceitos e de representações de mundo no lugar do sujeito aprendente.” Assim, o ensino é visto como algo que estimula a atividade, que dá o sentido, a ampliação, a torna mais rápida, mais segura, menos desmotivadora. “Este é o papel da pedagogia e das diversas didáticas das disciplinas. Este é o papel dos recursos educativos. Este é o papel dos professores. [...]” (PERRENOUD, 2013, id.)

Retomando o corpo teórico antes apresentado, pode-se inferir, que o fazer pedagógico em avaliação, retiradas as imposições dentro da própria escola diante do cenário de avaliações em larga escala, pode ser consequência da forma com que se construiu o conceito de avaliação, durante os anos de sua formação inicial, ganhando outros aspectos após as formações continuadas. Se não houve subsídio teórico conceitual em avaliação, a ser recebido durante a sua formação inicial, o docente construiu uma ideia de avaliação parcial e subjetiva, a partir de suas experiências vividas em sala de aula, como discente e docente, numa frágil mescla que pode ora dar certo, ora dar errado, no sentido de seus fins para a educação crítica e social de seus alunos.

Conclui-se, então, que a formação científica em avaliação educacional, portanto, seria uma mediação imprescindível à formulação do conceito de cultura de avaliação, necessárias à prática docente, pois “[...] a compreensão das relações intrínsecas entre as tarefas externas e a dinâmica do desenvolvimento, e deve considerar a formação de conceitos como uma função do crescimento social e cultural global [...], que afeta não apenas o conteúdo, mas também o método de raciocínio.” (VYGOTSKY, 2005, p. 73)

Deve ser, assim, como Passos (2009, p. 13) enfatiza, a busca pela excelência docente onde “tal construção ocorre à medida que o professor realiza a articulação entre o conhecimento teórico-acadêmico, o contexto educativo e a prática docente.”

7.3.2 Conhecimento científico: da construção conceitual à construção de si mesmo

Neste tópico, a organização das categorias vai delineando a possível construção do caminho do conhecimento científico a partir dos depoimentos da pesquisa, a fim de observar o quanto deste há no município de Fortaleza.

Para tanto, as perguntas que envolvem esse bloco de análise foram: a) comente sobre o que o seu curso de graduação ofereceu, em termos de conhecimento e execução em Avaliação Educacional, para o seu exercício como docente; b) comente sobre o que o seu curso de formação continuada ofereceu, em termos de conhecimento e execução em Avaliação Educacional, para o seu exercício como docente; c) faça uma análise do seu grau de conhecimento em Avaliação Educacional; d) explique de onde você acha que veio o seu maior conhecimento em Avaliação Educacional.

7.3.2.1 Conhecimento científico obtido na formação inicial

O conhecimento adquirido na formação inicial a pergunta feita foi para comentar sobre o que o curso de graduação ofereceu, em termos de conhecimento e execução em Avaliação Educacional, para o seu exercício como docente.

A análise expõe:

I - Unidade de sentido em Heidegger: Sentido Positivo

[...] na graduação, eu tomei contato com alguns autores, que eu possa passar assim a lembrar é Luckesi, Celso Vasconcelos também acho que ele fala de avaliação, [...] aqueles primeiros passos mesmo de saber o que era avaliação, [...] entender um pouquinho do processo de avaliação, [...] Aprendemos. [...] aprendemos a valorizar aquilo que o aluno sabe, pra nós partirmos a desenvolver conhecimento pelo

conhecimento prévio que ele tinha. [...] a universidade ela desenvolveu muito na gente. Valorizar o que o aluno tem para desenvolver o que nós queremos conseguir com ele. [...] o principal foi isso. Valorizar o que o aluno sabe. Diluído. Só didática. A avaliação foi dentro da didática. [...] a partir do momento que eu fui tratada de forma diferente, enquanto aluna foi melhorando o meu olhar como avaliadora desses alunos. Não é de muita teoria, muito em relação a isso, mas eu fui me moldando na troca de experiências e tudo. [...] não teve tanta coisa não. Mas o que me ajudou muito no meu curso foi a didática. A didática com relação a como você deve dar uma aula, com relação ao planejamento, [...] Eu tento fazer o que é mais fácil e não o que é mais difícil pros meus alunos. Por exemplo, se eu vou passar uma avaliação eu tenho que saber o que eu estou passando e aquele meu aluno também tem que saber o que eu vou passar; e pra isso eu uso estratégias. [...] eu ensino o que é correto, as etapas, mas eu dou às vezes uns “bizus”. [...] eu tento trabalhar com eles e avaliar. [...] eu faço eles usar o cotidiano deles, pra eles aprenderem [...] porque tudo é contextualizado. Se o professor de história, geografia, matemática, outra disciplina e fazer sempre uma produção textual daquilo que aquele aluno aprendeu, eu acho que a nossa educação seria bem melhor. Porque eu acho que português está dentro de história, está dentro de geografia, está dentro de matemática; matemática está dentro de português, está dentro de história e de geografia. Então existe a interdisciplinaridade. Então eu acho que é um conjunto. Você nunca é só português e só matemática. Você tem que ser tudo. E na nossa profissão, a gente tem que ser de tudo um pouco. (P1, P2, P4, P6)

Horizontes em Gadamer:

Contato com autores da avaliação educacional, Luckesi, Celso Vasconcelos, incipiência, aprendizagem inicial, valorização do conhecimento do aluno, conhecimento prévio do aluno, didática, tratamento diferenciado como aluno, olhar avaliativo diferenciado, conhecimento pouco teórico, adaptação, troca de experiências, disciplina de didática, planejamento, facilidades para os alunos, bizus, utilização do cotidiano, contextualização, interdisciplinaridade.

Fusão de Horizontes em Gadamer:

Horizonte positivo – EM BUSCA DE UMA CULTURA DE AVALIAÇÃO

II - Unidade de sentido em Heidegger: Sentido Negativo

[...] a Unifor e a Uece que eu terminei – minha colega – é uma distância enorme, porque infelizmente a Unifor me deixou mais coisa em um ano do que a Uece no restante dos três anos. Porque eram umas aulas que os professores não se interessavam, o que eu reclamo do curso é isso, aí como diz: “te vira”. [...] formar as equipes, aquelas coisas de equipe, aquilo ali pra mim a meu ver, você aproveita tudo. E lá na Unifor, você tinha aula até o sábado [...] estudava mesmo, [...] Complementava a carga horária sim. E você aprendia, não sei porque, não sei se era porque daquela empolgação toda... [...] Eu não estou lhe dizendo que lá tinha o professor e a gente fazia que não podia nem olhar, como se fosse vamos supor a prova de introdução de estatística. O professor era ótimo na sala de aula com a gente, mas na avaliação você nem olhasse assim de rabo de olho que não podia. Então aí eu chego lá na Uece, o professor no primeiro dia de aula passa o plano de curso dele todinho separa as equipes de seminário e vai fazer isso, isso e aquilo, vão dar aula [...] eu não fiquei tão satisfeita porque não, a gente assim, não era uma avaliação, era só pra testar os nossos conhecimentos, não tinha assim uma coisa embasada, como é que eu deveria trabalhar essa avaliação, não existia assim aquela preparação de avaliação. Não, nenhuma disciplina de avaliação que eu lembre não. Só dentro da didática [...] Praticamente, nada. Lembro bem só da disciplina de didática tocar na questão da avaliação com apenas um texto do Luckesi e só. Nele era destacado que a avaliação devia ser feita com amor; e em Libâneo se destacava que na avaliação da aprendizagem devíamos avaliar se os objetivos educacionais, previstos a partir do currículo, estavam sendo atingidos ou não em sala de aula. [...]

com toda certeza, que não aprendi nada de avaliação. Aprendi sim a conceituar nessa forma acima e a iniciar um discurso de amor em volta da avaliação. Mas, não tive nenhum momento de construção sequer de uma prova, dos fundamentos de um seminário, de uma autoavaliação, de um portfólio... [...] de vários métodos e instrumentos para realizar uma avaliação. E, o mais grave que acho, é que não havia um ensino sobre como fazer com que esses instrumentos e suas informações retornassem em forma de conhecimento ao aluno. Como realizar um feedback para o aluno e para o próprio professor alterando seu planejamento. Não havia disciplina de avaliação. Não há hoje também uma que seja satisfatória, nesse sentido de suprir essas necessidades que falei há pouco. [...] foram superficiais. Então eu realmente acho que fica a desejar. (P3, P5, P7)

Horizontes em Gadamer:

Falta de interesse docente, aulas desinteressantes, punição, medo, avaliação rígida, postura avaliativa tradicional, desleixo no planejamento e nas aulas, insatisfação, teste de conhecimentos, falta de cultura de avaliação, disciplina de didática, Luckesi, Libâneo, não aprendizagem em avaliação educacional, ausência de ensino em avaliação educacional, ausência de ensino em instrumentos avaliativos, necessidade de feedback, necessidade de replanejamento, ausência de disciplina de avaliação, superficialidade, incompletude.

Fusão de Horizontes em Gadamer:

Horizonte negativo – CONTINUIDADE DE UMA CULTURA DE EXAME

Encontrou-se, portanto, que o conhecimento adquirido na formação inicial aborda dois aspectos: um positivo, onde se vê que há um caminho de conhecimento incipiente em cultura de avaliação, muito embora o cenário aponte muito mais para a permanência da cultura de exame, tanto na execução dos professores que os depoentes tiveram, quanto no próprio ensino, em termos de conceituação e aplicação da avaliação educacional.

Os teóricos, Luckesi (2011; 2013), Vasconcelos (2008) e Libâneo (1994), citados nos dois aspectos como autores com os quais os depoentes entraram em contato, adquiriram de fato uma característica de positividade nessa análise, no entanto, ficaram claras as limitações entre as abordagens que puderam apreender dos teóricos citados. Demonstrando claramente que os conhecimentos a respeito da avaliação não puderam ser obtidos de forma cientificamente satisfatória, pois a limitação no número de teóricos, na apreensão de conteúdos e conceitos dos quais tiveram contato, deixa a desejar nesse sentido, não promovendo subsídios teóricos adequados à uma solidificação de conhecimentos em cultura de avaliação.

Figura 14 – Horizontes de obtenção de conhecimento científico na formação inicial: deficiências em uma cultura de avaliação

HORIZONTE POSITIVO	HORIZONTE NEGATIVO
Contato com autores da avaliação educacional, Luckesi, Celso Vasconcelos, incipiência, aprendizagem inicial, valorização do conhecimento do aluno, conhecimento prévio do aluno, didática, tratamento diferenciado como aluno, olhar avaliativo diferenciado, conhecimento pouco teórico, adaptação, troca de experiências, disciplina de didática, planejamento, facilidades para os alunos, “bizus”, utilização do cotidiano, contextualização, interdisciplinaridade	Falta de interesse docente, aulas desinteressantes, punição, medo, avaliação rígida, postura avaliativa tradicional, desleixo no planejamento e nas aulas, insatisfação, teste de conhecimentos, falta de cultura de avaliação, disciplina de didática, Luckesi, Libâneo, não aprendizagem em avaliação educacional, ausência de ensino em avaliação educacional, ausência de ensino em instrumentos avaliativos, necessidade de feedback, necessidade de replanejamento, ausência de disciplina de avaliação, superficialidade, incompletude

Fonte: CARVALHO, 2016, elaboração da autora.

Infere-se, assim, que há uma deficiência no ensino de avaliação educacional durante a formação inicial, lançando a necessidade de repensar a implementação de disciplinas de avaliação voltadas à uma cultura desta, necessária no sentido de complementações de conhecimentos e de autorregulações constantes no processo de ensino-aprendizagem. (NÓVOA, 2009; PACHECO, 1995; ROLDÃO, 2007)

Demo (1996) destaca que aquele que ensina deve pesquisar constantemente. A busca incessante por ser um professor-pesquisador. Em suas colocações afirma que este deve se utilizar de conhecimento adquirido para não permanecer mais na condição de objeto de pressões alheias. O professor deve se superar e sair da condição de aluno, tornando-se algo mais, o professor-pesquisador, que aprende constantemente e leva seu aluno à autonomia.

A postura docente seria, portanto, a de estudar e pesquisar para ministrar aulas que reforcem a autonomia no educando, sem engessamentos de suas ações futuras, não apenas socializando conhecimentos com suas informações básicas, mas ensinando a pesquisar, refletir e elaborar conhecimento a partir destas condições. (DEMO, 1996; FREIRE, 1999; PASSOS, 2009)

No sentido de uma orientação segura, Zabalza (2007) avulta que é um grande desafio, no entanto, é possível, no momento em que se transformam os professores em profissionais da aprendizagem e não em transmissores de temáticas e conteúdos. Os resultados dessa visão podem ser de sucesso ou de fracasso escolar, dependendo de como se portam os alunos e professores, diante do que entendem de educação crítico-reflexiva. (ZABALZA, 2007)

Em suma, conclui-se que é necessário “formar-se para inovar” como lembra Imbernón (2012) em suas questões sobre a formação inicial e continuada de docentes. Sobre a formação inicial propõe que os professores devem ser reconhecidos, não como técnicos, mas como agentes sociais, como planejadores e gestores do ensino-aprendizagem, podendo com isso realizar intervenções “[...] nos complexos sistemas que configuram a estrutura social e trabalhista. [...]”

7.3.2.2 *Conhecimento científico obtido na formação continuada*

Neste tópico, avalia-se o nível de conhecimento científico obtido na formação continuada, que teve como pergunta: “comente sobre o que o seu curso de formação continuada ofereceu, em termos de conhecimento e execução em Avaliação Educacional, para o seu exercício como docente.”

Aplicando Heidegger e Gadamer foram obtidos:

I - Unidade de sentido em Heidegger: Sentido positivo

[...] o tempo é bem maior, o tempo de reflexão, mas um ponto chave disso ai é a questão da prática, porque você está exercendo a função. Você tem a oportunidade de colocar aquilo que você aprendeu na prática e testar. Testar se funciona, testar a você mesmo, se você está fazendo direito ou não, você tem a oportunidade de avaliar melhor. A pessoa aprende mais. (P1)

Horizontes em Gadamer:

Tempo, disponibilidade, reflexão, aplicação da teoria na prática, oportunidade de testar conhecimentos, autoavaliação.

Fusão de Horizontes em Gadamer:

Horizonte positivo – EM BUSCA DE UMA CULTURA DE AVALIAÇÃO

II - Unidade de sentido em Heidegger: Sentido negativo

Tudo era diluído dentro das outras disciplinas. [...] Eu só lembro a história de que ela deve ser contínua, gradativa, mas assim bem específico mesmo, não tenho lembrança não. Só uma pincelada dada pelos professores [...] De jeito nenhum. Sobre avaliação não, nada foi oferecido em avaliação. [...] tinha as formações, mas assim direcionado à avaliação não. Nunca foi questionado não [...] Acho que tem que tá tudo interligado [...] Nada também. Os conteúdos curriculares de cada curso eram dados de forma aligeirada e da mesma forma caminhava a avaliação. Ligeira e rasteira, com o objetivo final de dar o conceito de aprovação. Como pra mim, o conceito de avaliação sempre ficou aquém, por ser tratado da mesma forma ao longo das épocas em que fui aluna, então eu não tinha nenhuma crítica também a isso. Continuava a mesma superficialidade danosa e ninguém podia dizer nada. Ponto final. Tinha que se acostumar. Inclusive, acho que esse é o maior dano: você se acostumar com coisas erradas e achar que não tem forças para modificar o que está errado, iniciando uma nova postura correta em torno da avaliação. A repressão pra mim existia e existe sob a forma com que a avaliação da aprendizagem continua

sendo tratada. Foi maquiada hoje, mas continua manipuladora e cruel. (P2, P4, P5, P6, P7)

Horizontes em Gadamer:

Fragmentação, conhecimento vago, ausência de ensino específico sobre avaliação, superficialidade, não direcionamento para a avaliação, conteúdos aligeirados, avaliação superficial, notas, prejuízo conceitual, acomodação, costume com práticas avaliativas tradicionais, repressão, manipulação, cruel.

Fusão de Horizontes em Gadamer:

Horizonte negativo – CONTINUIDADE DE UMA CULTURA DE EXAME

Há uma observância positiva na análise que se faz do conhecimento científico adquirido na formação continuada, no entanto, observa-se que é apenas de forma superficial essa afirmativa, pois ao apresentarem-se os horizontes dos depoentes e ao realizar a sua fusão, vê-se que não se apresentam subsídios teóricos adquiridos – portanto, ficou apenas nas informações não científicas – como composição dos conhecimentos em avaliação educacional, dos que veem como positiva essa obtenção de conhecimento.

No mesmo sentido, alia-se a esse pensamento, a ideia positiva de construção de si mesmo como profissional, ao retomar a menção de autoavaliação necessária, diante da testagem de suas próprias noções e ações, ao longo do processo de construção do conhecimento para uma melhor prática docente, enfim, uma práxis significativa.

No entanto, o horizonte negativo toma mais corpo e traz mais reflexão ao ponto do qual partimos, a formação continuada.

Infere-se desta que a superficialidade no conhecimento adquirido, fragmentado em diversas disciplinas, não sendo nada específico em avaliação, atrapalha essa construção de conhecimento em cultura de avaliação. Há um prejuízo conceitual, no qual ainda se inserem as questões de repressão, punição, manipulação e o envolvimento das notas. Também há um destaque para os conteúdos aligeirados e o tratamento da avaliação igualmente.

Figura 15 – Horizontes de obtenção de conhecimento científico na formação continuada: deficiências em uma cultura de avaliação

HORIZONTE POSITIVO	HORIZONTE NEGATIVO
Tempo, disponibilidade, reflexão, aplicação da teoria na prática, oportunidade de testar conhecimentos, autoavaliação.	Fragmentação, conhecimento vago, ausência de ensino específico sobre avaliação, superficialidade, não direcionamento para a avaliação, conteúdos aligeirados, avaliação superficial, notas, prejuízo conceitual, acomodação, costume com práticas avaliativas tradicionais, repressão, manipulação, cruel.

Fonte: CARVALHO, 2016, elaboração da autora.

Conclui-se, a partir desse estudo, que a formação continuada ainda não fornece o conhecimento científico adequado em avaliação educacional.

7.3.2.3 Autoavaliação do conhecimento em avaliação educacional

Neste tópico, serão abordadas as análises acerca da autoavaliação dos depoentes para que se possa inferir o grau de conhecimento de si mesmo e do conhecimento construído, acerca da avaliação. Foi solicitado aos depoentes: “faça uma análise do seu grau de conhecimento em Avaliação Educacional.” Segue a análise da autoavaliação:

Unidade de sentido em Heidegger: Sentido positivo

[...] o conhecimento que eu tenho é um conhecimento razoável [...] pela formação continuada que a gente vai tendo a gente vai aprimorando [...] considero razoável dentro do que eu estou realizando na prática, eu acho razoável. Entender que a avaliação é um processo, que a avaliação tem um fim muito ligado, muito próximo aos objetivos de aprendizagem, que não é uma coisa separada, distante da aprendizagem, então isso aí faz com que a gente tenha uma sensibilidade maior pra que a gente vá percebendo no dia-a-dia da sala de aula, das avaliações que são feitas, o como que a gente possa agir. E eu, particularmente, eu fico intrigada [...] por que o aluno não avança? Fico me perguntando. Por que o aluno não avança? Por quê que ele errou isso, se eu trabalhei tanto isso e ele ainda errou? Então, assim, são questões que a gente vai se perguntando, inclusive a gente nem encontra resposta, mas, pelo menos a gente se pergunta [...] a nossa prática, nós carregamos algumas coisas lá do ensino primário, a realidade é essa. Mas hoje, uma das principais coisas na avaliação é que ela evoluiu muito. Ela evoluiu pra melhor. Ela tirou aquele grau de punir o aluno, certo, pra formar o aluno. Hoje eu vejo que a nossa avaliação está muito mesmo preocupada na aprendizagem do aluno. Ver como é que nós podemos conseguir avançar com ele do que propriamente punir esse aluno. Acho que essa foi a maior evolução [...] tinha as avaliaçõeszinhas com os meus alunos e na educação infantil, [...] era a alfabetização. Eu tinha duas turminhas com 32 alunos cada uma e eu deixei meninos lendo. Então isso pra mim foi uma glória, sabe?! Porque você se sente bem gratificada [...] eu via tanta vontade daquele pessoal lá em querer aprender, então eu fiz de tudo e procurei, estudei bastante pra voltar lá nos livros todos. [...] fui bem aceita. [...], bem aceita. E fazia avaliações com eles, fazia redação, que não sei porque eles confiavam em mim e contavam até os segredos. [...] Eu tinha aquela dózinha, mas eu dava aquela força, eu tinha sempre um texto pra ler daquele que levantasse o astral, porque isso é que é importante. [...] mudança terrível. Terrível que eu digo, a falta de interesse. Fui fazer uma avaliação, meu Deus, que tristeza que eu senti. Passei pelo crivo da coordenadora que a prova estava grande, tive que diminuir. [...] quando eu vou entregar a prova que pego, não tinha quem soubesse de nada. Eu achei que o que eu estava tentando dar na sala de aula não era, não estava servindo de nada. Então foi uma tristeza muito grande pra mim. Esse tipo de avaliação, eu acho que deveria haver outro tipo, outra maneira da criança ser avaliada. Uma coisa com o que ela sem perceber, ela estivesse sendo avaliada. Porque eu acho que ela ia ser mais, ia ter mais um leque de abertura [...] Eu não sei se estou sendo avaliada por isso que eu vou fazer, porque criança é muito sincera. Ela não mente, ela fala a verdade. [...] eu acho que sem que eles estejam naquela obrigação louca de passar, que hoje tem pouca. Poucos são os que têm medo de avaliação, mas eu acho que eles aprenderiam mais [...] poderia melhorar bastante, [...] pelo menos a questão embasada, teórica, poderia melhorar. Sinto falta. [...] acho assim muito difícil eu avaliar o aluno. [...] porque têm alunos que você tem que observar bem, com bem detalhes pra ver o nível que se encontra seu aluno. Muitas

vezes, você acha que aquele aluno não está absorvendo o que é, como se diz, na aprendizagem dele dentro da sala de aula. Mas se você for observar os conhecimentos dele, às vezes, ele sabe muito mais do que aquele que tá prestando atenção. [...] se você for observar individualmente aquele aluno, você vê que ele tem um aprendizado melhor do que aquele que tá prestando atenção. O aluno muito “danado”, que você diz que é danado, às vezes é indisciplinado, você diz que é indisciplinado, ele às vezes absorve mais conhecimento do que aquele que é calminho, por isso que eu digo: eu gosto mais do aluno danado, do aluno questionador, mesmo que ele não escreva, mas o aluno que questiona, que procura saber, ele se desempenha melhor na aprendizagem. Eu acredito nisso. [...]Eu acho. Porque eu observo tudo, todo o momento do aluno em sala de aula. [...] aquela prova escrita, às vezes, o aluno fica com medo de escrever, de errar, e é por isso que eu observando meu aluno todo dia, pelo que ele faz, do comportamento dele em sala de aula, como ele mostra o seu desempenho na sala, eu acho que é uma avaliação mais segura, do que só avaliar o aluno só no dia da prova. [...] Meu grau de conhecimento, eu não sei assim... [...] tento melhorar a cada dia e aprender a cada dia. [...] eu tenho que melhorar sempre, porque o ensino é contínuo, o estudo é contínuo, as coisas vão mudando e eu tenho que mudar. [...] eu ensino o que for tradicional, construtivista, tecnicista... tudo. [...] acho que o professor tem que avaliar que tudo não é perfeito. Eu não sou perfeita. Então, cada técnica desses estudiosos, tudo tem uma coisa boa. [...] O que for de bom deles, eu trabalho com meus alunos. O que eu achar que não deve, eu relevo. Então é isso que eu faço [...]Hoje acho que tenho muito conhecimento em avaliação da aprendizagem. Leio muito e estou sempre indo aos eventos dessa área. Acompanho as críticas que estão fazendo nessa área de avaliação. [...] faço também muitas críticas ao sistema avaliativo que “empurraram goela abaixo” nos professores e nas escolas. Basta caminhar um pouco pelas escolas hoje de Fortaleza e você vai ver a fala de professores, falando o mesmo que eu. Não fomos formados em nossa graduação para ter domínio em avaliação, mas o pouco que sabemos dá para saber o massacre que é o que está sendo posto aí como algo bom nas escolas municipais e estaduais. Uma corrida por dinheiro. Apenas isso. Transformamos nossas escolas e alunos em caça-níqueis para os governos e isso é sério. Não há mais naturalidade no ensinar e no aprender. Há apenas correria e desespero por parte de professores; e, de alunos, vendo oportunidades de barganha com a escola, com o diretor, com os professores e coordenadores. E os pais também já estão aprendendo isso. Por incrível que pareça, tem aluno novinho dizendo que só faz a prova do spaece se ganhar um prêmio. E quando perguntamos o que quer, ele responde: “um tablet ou um computador”. Acho tudo isso fruto de uma situação que as crianças já perceberam. As crianças são inteligentes e sabem, sentem e veem essas coisas. Se só falamos em prêmios, não estamos mais educando, apenas condicionando a participação delas numa prova. Deixou de ser educação. Deixou de ser natural. A educação pra mim está morrendo. (P1, P2, P3, P4, P5, P6,P7)

Horizontes em Gadamer:

Razoável, aprimoramento, entendimento, avaliação como processo, ligação aos objetivos de aprendizagem, sensibilidade maior, percepção, cotidianidade, curiosidade, autoquestionamento, busca por respostas, reprodução, constatação, cenário de evolução na avaliação, voltada para formação do aluno, aprendizagem do aluno, eficácia, satisfação, boa vontade, estudo, dedicação, aceitação, observação da realidade do aluno, cumplicidade com os alunos, compaixão, motivação, tristeza, sentimento de fracasso no ensino, sugestão de novos instrumentos, sugestão de variabilidade dos instrumentos avaliativos, necessidade de mais conhecimento teórico, conhecimento sobre o aluno, gostar de alunos questionadores, rejeição às provas como olhar pontual, melhoria constante, autoburilamento, variabilidade de técnicas pedagógicas e métodos avaliativos, nível bom de leitura, queixas do cenário avaliativo, angústias, incompatibilidade entre formação em avaliação e atuação docente, compromisso com a profissão, incômodo com situação de premiação/bonificação nas escolas e alunos, incômodo com condicionamentos em situações de práticas avaliativas, superficialidade.

Fusão de Horizontes em Gadamer:
 Horizonte positivo – EM BUSCA DE UMA CULTURA DE AVALIAÇÃO

Sob o ponto de vista da autoavaliação realizada, as várias inferências dão demonstrações de um corpo docente que sente necessidade de mais conhecimento científico, que tem uma autoavaliação levada à melhoria da qualidade do ensino, porquanto, incomoda-se profundamente com o cenário avaliativo de instrumentos que apenas testam um momento pontual do aluno e, ainda por cima, citam como mais agravante o incômodo com o sistema de bonificação/premiação de alunos e escolas, que geram um impacto negativo na Educação de apenas condicionamentos e não de real aprendizagem, de motivação verdadeira.

Admitem que têm que se aprimorar constantemente no quesito de obtenção de mais conhecimento científico em avaliação educacional, principalmente, para poder realizar uma avaliação mais voltada à cultura de avaliação – com mais variabilidade de instrumentos avaliativos e métodos que promovam uma aprendizagem significativa – no entanto, são muito sensíveis aos alunos com suas vivências e particularidades, tratando-os com o devido respeito e promovendo desenvolvimento em seus processos de autonomia.

Abaixo segue a fusão de horizontes desse tópico da autoavaliação:

Figura 16 – Horizontes da autoavaliação do conhecimento em avaliação educacional

Razoável, aprimoramento, entendimento,
 avaliação como processo, ligação aos objetivos de aprendizagem,
 sensibilidade maior, percepção, cotidianidade, curiosidade, autoquestionamento,
 busca por respostas, reprodução, constatação, cenário de evolução na avaliação,
 voltada para formação do aluno, aprendizagem do aluno, eficácia, satisfação, boa
 vontade, estudo, dedicação, aceitação, observação da realidade do aluno, cumplicidade
 com os alunos, compaixão, motivação, tristeza, sentimento de fracasso no ensino,
 sugestão de novos instrumentos, sugestão de variabilidade dos instrumentos
 avaliativos, necessidade
 de mais conhecimento teórico, conhecimento sobre o aluno,
 gostar de alunos questionadores,
 rejeição às provas como olhar pontual, melhoria constante, autoburilamento,
 variabilidade de técnicas pedagógicas e métodos avaliativos, nível bom de leitura,
 queixas do cenário avaliativo, angústias,
 incompatibilidade entre formação em
 avaliação e atuação docente,
 compromisso com a profissão,
 incômodo com situação de premiação/bonificação nas escolas e alunos,
 incômodo com condicionamentos em situações de práticas avaliativas, superficialidade.

Fonte: CARVALHO, 2016, elaboração da autora.

Conclui-se, enfim, que o corpo docente vem buscando melhorias em vista de uma prática de uma cultura de avaliação.

7.3.2.4 Origem do conhecimento em avaliação educacional adquirido

Diante da autoavaliação realizada e da constatação de algum conhecimento em avaliação, perguntou-se também a que se atribuía esse conhecimento: “explique de onde você acha que veio o seu maior conhecimento em avaliação educacional.”

Unidade de sentido em Heidegger: Sentido de busca conceitual crítico-científica

[...] eu lembro muito bem desses autores da avaliação então, assim uma avaliação específica... [...] então a avaliação específica acho que eu formei, mas não tenho muita lembrança assim de disciplina... em didática tem, [...] tem avaliação dentro da didática com certeza tem [...] À minha formação inicial, à formação continuada que nós professores recebemos, temos muito. Foi um conjunto que contribuiu pra gente melhorar mais no que se refere à avaliação, tanto a inicial quanto a continuada. A partir da graduação [...] Como eu falei, não fui formada pra isso. E hoje, com as leituras que faço, me pergunto e aproveito e lanço aqui a pergunta: será que os governos têm interesse que o professor domine um conhecimento que pode colocar em xeque a forma com que aplicam e destroem – de certa forma – a educação? [...] eu acho que um professor instruído nessa área vai ter o mínimo de argumento para fazer muitas críticas. [...] se todos conhecessem e dominassem sobre avaliação, poderíamos argumentar contra esse processo. Então, se ninguém conhece e chega algo imposto, vamos nos iludindo que aquilo daquela forma é bom... forçosamente vamos nos acostumando ao “mal necessário”. Isso é ruim, muito ruim. Principalmente, porque ninguém está olhando para os fundamentos da educação e do seu impacto real na sociedade. O impacto não é hoje, o impacto é no porvir. Imagina aí, um futuro onde as crianças foram treinadas a só fazer algo pelo prêmio, sem valores nem condutas trabalhadas dentro das várias disciplinas do currículo. Educar não é só ler e escrever. Principalmente, numa sociedade onde a família não faz a sua parte e o professor – além de ser pai e mãe – têm que ser psicólogo, médico, enfim... incorporar em sua prática uma sobrecarga que desvia sua finalidade maior. (P1, P2, P7)

Horizontes em Gadamer:

Conhecimento adquirido na disciplina de didática, formação inicial, formação continuada, leituras no campo da avaliação educacional, questionamentos acerca do cenário avaliativo, questionamentos acerca dos objetivos das avaliações implementadas pelos governos, conhecimento e domínio em avaliação voltado à crítica-reflexiva, desconhecimento leva ao comodismo, situações errôneas geram angústias, necessidade de fundamentos da educação compondo o conhecimento científico, visão de futuro, impacto da avaliação bonificadora/premiativa na educação, rejeição ao treino para a avaliação, sobrecarga docente com desvio de finalidade, diversificação de papéis do docente, contextualização da avaliação na educação crítico-reflexiva.

Fusão de Horizontes em Gadamer:

Horizonte positivo – EM BUSCA DE UMA CULTURA DE AVALIAÇÃO

Unidade de sentido em Heidegger: Sentido de vivência reprodutiva

[...] Acho que foi dos meus professores, que eu procurava imitar cada um. Até uma diretora que eu tive, que eu gostei demais dela, quando eu estava trabalhando, que quando eu fui pra direção, eu quis imitá-la. Quis – pretensão! Porque ela era uma pessoa muito, eu gostava dela, então foi conhecimento que eu fui adquirindo com a

questão da atenção àqueles que faziam melhor do que eu. Eu pedia, eu tinha a humildade de chegar [...] acho que às vezes até se aborreciam – mas eu chegava e pedia: “como é que se faz isso aqui?” Ai a primeira coisa que um colega me disse foi o seguinte: “não faça prova grande pra não lhe dar trabalho de correção”. [...] Quer dizer, a gente tem as nossas decepções tem. Acho que tem mais decepções de que mesmo... outra coisa, então foi com o meu conhecimento, eu era estudiosa, a lia, via como era, tinha livro sobre avaliação, como era que eu fazia as avaliações, e eu aprendia muito na prática. Gostava muito de olhar os outros fazendo, às vezes, não. Eu vendo as coisas eu aprendi vendo os outros fazendo. [...] está bem mais da vivência, enquanto professora. De conversar com coordenador, de alguns coordenadores dizerem que você tem que fazer uma avaliação diagnóstica pra em cima dela ir planejando suas avaliações, em cima das dificuldades dos alunos. Está mais pra vivência, do que pra própria... vivência como docente. [...] Através do dia-a-dia, conhecendo os alunos, observando mais... [...] Essa construção toda? Foram as práticas que eu fazia sempre em sala de aula. O que eu faço, eu procuro praticar. Não adianta você planejar e não praticar. Às vezes, você faz um plano de curso belíssimo e você não pratica, então você tem por exemplo, que fazer um plano de curso baseado na realidade dos alunos e também você tem que ser sempre, tem que estar sempre aprimorando... o melhor para o seu aluno. E pra nós também, pois temos também que nos avaliarmos. Será que eu sou um bom profissional? Eu sempre me avalio. Meus alunos estão ruins. Será que é por que eles são ruins... eu não penso nisso. Eu penso que existe um contexto na sociedade que o professor não é tudo. [...] temos que dar o conteúdo que é pra dar... então eu acho que é válido a gente praticar aquilo que a gente, colocou no papel. E, às vezes, isso não acontece. (P3, P4, P5, P6)

Horizontes em Gadamer:

Imitação de docentes e outros profissionais, sentimento, subjetividade, necessidade de conhecimento científico, aprendizagem por observação, busca por exemplos práticos, busca de leituras em avaliação, aprendizagem na prática, tentativas de acertos, vivência docente, cotidianidade, aplicação do planejamento, autoavaliação, contexto social.

Fusão de Horizontes em Gadamer:

Horizonte negativo – CONTINUIDADE DE UMA CULTURA DE EXAME

Diante dos horizontes encontrados, viu-se uma motivação de busca conceitual crítico-científica a fim de obter conhecimentos que pudessem promover mudanças na prática avaliativa docente e contextualizada na escola, a respeito das avaliações educacionais serem tão intensas e constantes.

Nesse contexto, apesar de terem adquirido conhecimentos científicos advindos da disciplina de didática e até mesmo de disciplinas de avaliação, há uma ânsia por melhorias nessa formação, que deem conta dos questionamentos que são realizados no âmbito do cenário avaliativo e de seus objetivos educativos na escola da contemporaneidade, recentemente, implementado pelos governos com características de bonificação/premiação. Os docentes, nesse contexto, mostram-se extremamente incomodados e rejeitam os treinos realizados com os alunos visando a aplicação de testes em larga escala, em prejuízo dos conteúdos curriculares que promovam a interdisciplinaridade.

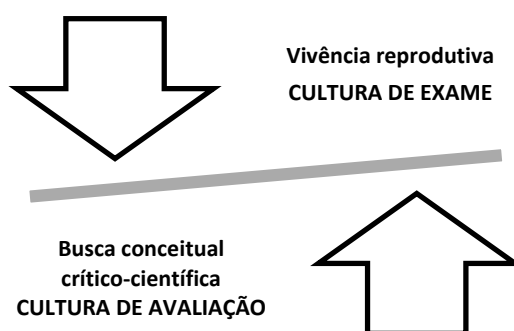
Nesse ínterim, os conhecimentos advêm da observação e imitação de docentes, de outros gestores, como diretores e coordenadores, onde a prática é envolvida em sentimentos e subjetividades, tentativas de acertos, que deixam claro a necessidade de conhecimento científico.

Essa ansiedade por falar, vê-se limitada diante do desconhecimento, da falta de propriedade e de domínio numa área que poucos realmente se destacam. O sentido dos questionamentos que foram postos: será que há real interesse nessa formação em avaliação educacional? Até que ponto as políticas públicas educacionais serão implementadas, acarretando prejuízos ao currículo e à sua interdisciplinaridade, se os docentes tiverem voz ativa nesse processo de construção e aplicação avaliativa? Que papel assume a universidade como promotora dessa formação inicial em todo esse contexto? Espera-se na conclusão desse estudo a retomada dessas questões como finalização do contexto da tese.

São questionamentos pertinentes, tendo em vista a grande maioria encontrar-se num contexto de vivência reprodutiva de posturas avaliativas, envolvidos na continuidade de uma cultura de exame velada, maquiada de cultura de avaliação, que sobrecarrega os docentes e discentes num contexto de promoção avaliativa exagerada e danosa à finalidade da educação do sujeito cidadão.

A figura 17, abaixo, representa essa relação entre uma busca conceitual crítico-científica e uma vivência reprodutiva, ou seja, os professores anseiam adquirir conhecimentos científicos que promovam argumentos críticos que possam diminuir essa prática de vivência reprodutiva a que são levados, ora pela própria metodologia de aplicação das avaliações em larga escala de forma extenuante, ora pela própria gestão que lhes pede para focar em apenas “alcançar metas de proficiência de ensino”. Os professores não se veem satisfeitos com esse cenário avaliativo da atualidade, mas participa dele devido às pressões e imposições que fortemente se abatem sobre a qualificação de sua profissão e sobre a sua prática pedagógica.

Figura 17 – Pesos no cenário avaliativo da atualidade



Fonte: CARVALHO, 2016, elaboração da autora.

Figura 18 – Horizontes de origem do conhecimento em avaliação educacional adquirido

BUSCA CRÍTICO-CIENTÍFICA	VIVÊNCIA REPRODUTIVA
<p>Conhecimento adquirido na disciplina de didática, formação inicial, formação continuada, leituras no campo da avaliação educacional, questionamentos acerca do cenário avaliativo, questionamentos acerca dos objetivos das avaliações implementadas pelos governos, conhecimento e domínio em avaliação voltado à crítica-reflexiva, desconhecimento leva ao comodismo, situações errôneas geram angústias, necessidade de fundamentos da educação compondo o conhecimento científico, visão de futuro, impacto da avaliação bonificadora/premiativa na educação, rejeição ao treino para a avaliação, sobrecarga docente com desvio de finalidade, diversificação de papéis do docente, contextualização da avaliação na educação crítico-reflexiva.</p>	<p>Imitação de docentes e outros profissionais, sentimento, subjetividade, necessidade de conhecimento científico, aprendizagem por observação, busca por exemplos práticos, busca de leituras em avaliação, aprendizagem na prática, tentativas de acertos, vivência docente, cotidianidade, aplicação do planejamento, autoavaliação, contexto social.</p>

Fonte: CARVALHO, 2016, elaboração da autora.

Conclui-se, diante do exposto, que há uma predominância dos conhecimentos sobre avaliação terem uma origem pautada na cultura do exame. Muito embora, outros dados apontem para uma visão crítico-científica de todo esse cenário avaliativo, acerca da prática e reflexão docente envolvida em busca de uma educação crítico-reflexiva.

A partir dessa conclusão, retoma-se o pensamento de La Taille (2013, p.9) como solução. O autor define conhecimento como um sistema de informações articuladas, geradoras de um significado, diferentemente de informações apenas. Destaca-se, sobretudo, que “ter conhecimentos é dar sentido às variadas informações que retiramos do meio ou que nos são transmitidas socialmente. É dar sentido ao mundo”. Para tanto, esclarece que, “como qualquer objeto, o conhecimento pode ser investido de afetividade e, logo, tornar-se um valor”, por isso, incentiva que se veja “no conhecimento um saber necessário à autonomia intelectual: neste caso, ele permanece sendo um valor meio, não para ascensão social, mas para proteger-se da alienação, das manipulações ideológicas, das mentiras ou mitos que circulam”.

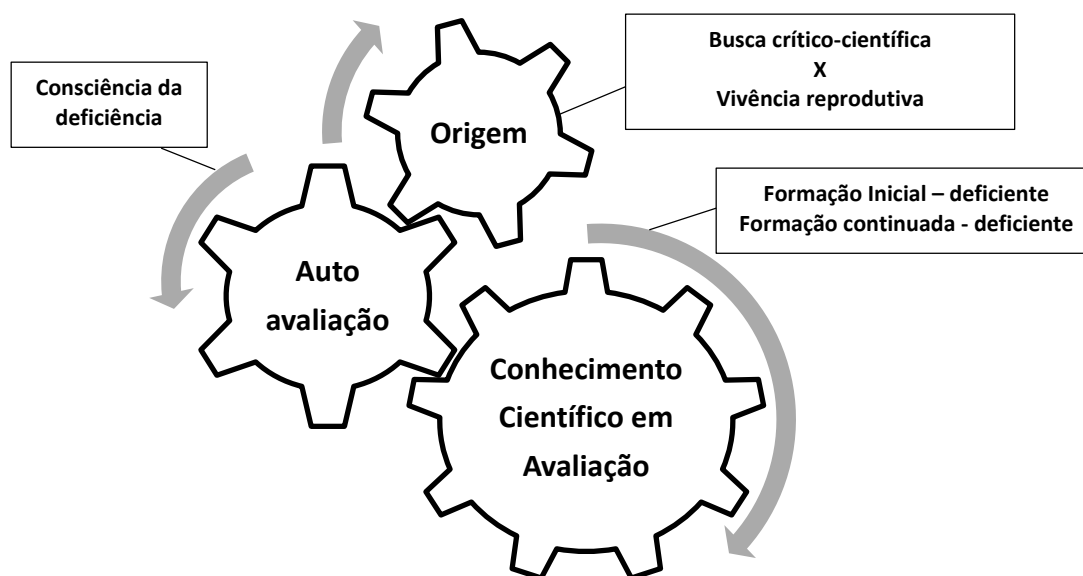
7.3.2.5 Tessituras da construção conceitual à construção de si mesmo

Diante dos horizontes analisados nessa categoria, chamada de conhecimento científico, foram encontradas diversas nuances a serem melhor exploradas em outros estudos. No entanto, inicialmente, pode-se inferir que há um docente em construção no município pesquisado, no âmbito do conhecimento científico, da sua prática e da sua própria pessoa,

como alguém que tem nas mãos um poder enorme que é o de educar pessoas para uma formação mais crítica e consciente, mais cidadã.

Como compilação, apresenta-se a representação abaixo:

Figura 19 – Tessitura do conhecimento em avaliação educacional



Fonte: CARVALHO, 2016, elaboração da autora.

Nesse contexto, Terrien (1996, p.59) enfatiza a necessidade de uma construção conceitual de si e do profissional que deseja ser, com resolução de problemas e enfrentamento de situações em que o profissional, além de ter conhecimento científico, transporta sua experiência, pois “trata-se de um profissional, plural, construído no cotidiano da prática que lhe dá um caráter de experiência, legitimando-o para tomada de decisões em situações de interação”.

Conclui-se, finalmente, que há uma autoavaliação docente, em torno da própria origem de seus conhecimentos que envolvem a sua prática e pensamento avaliativo, levando a observância e certeza de uma necessidade de suprir um conhecimento mais apropriado, mais científico em avaliação educacional, que nesse momento – no contexto do município estudado – não tem nas formações iniciais, nem nas formações continuadas, o seu devido suporte.

7.3.3 Prática docente: o olhar e o tecer caminhos rumo à Cultura de Avaliação

Neste tópico são exploradas as análises a respeito da execução avaliativa em sala de aula, sobre a necessidade de obtenção de conhecimento científico que auxilie essa prática e a respeito das universidades não oferecerem um conhecimento nesse nível de necessidade. As

perguntas realizadas aos depoentes nas entrevistas foram: a) faça uma análise da sua execução em sala de aula hoje, em termos de Avaliação Educacional; b) dê sua opinião sobre a necessidade de o professor obter conhecimento científico sobre a Avaliação Educacional; e c) dê sua opinião sobre o fato de as universidades não oferecerem disciplinas obrigatórias em Avaliação Educacional.

7.3.3.1 Análise da sua execução em sala de aula hoje, em termos de Avaliação Educacional.

A unidade de sentido e horizontes encontrados nessa concepção foram:

Unidade de Sentido em Heidegger: Necessidade de conhecimento e mudança

Hoje [...] a gente vive um processo assim muito persistente de avaliação. Não é aquela avaliação como a gente... eu acho que até nem é o que a universidade coloca, com esses objetivos, é uma avaliação pra números, dados estatísticos, mas a avaliação é constante na sala de aula [...] a avaliação na prefeitura está sendo praticamente mensal – e eu particularmente procuro utilizar da melhor forma possível. Vendo, fazendo essas perguntas: por que é que o aluno não avançou? O que é que eu preciso fazer? O que eu preciso trabalhar mais com eles, pra poder eles avançarem? [...] A minha avaliação seria uma avaliação formativa [...] observo tudo, todo o momento do aluno em sala de aula. [...] aquela prova escrita, às vezes, o aluno fica com medo de escrever, de errar, [...] eu observando meu aluno todo dia, pelo que ele faz, do comportamento dele em sala de aula, como ele mostra o seu desempenho na sala, eu acho que é uma avaliação mais segura, do que só avaliar o aluno só no dia da prova. [...] não defino como seja boa, não. Não defino pelo sistema que nós estamos vivendo atualmente [...] eu elaborei uma prova [...] mostrei, expliquei pros alunos, quase dei a prova toda pra eles feita, e eles não prestaram atenção no que eu estava... e eu fui... essa mesma coisa eu dei, entreguei pra eles... não responderam nada. Eu li, expliquei tudo, ai porque eles tiraram nota baixa, eu coloquei no diário e não foi para o boletim do aluno, porque era menos de cinco, mas eles estavam merecendo; eles não fizeram nada, tinha uns que só assinaram o nome... e ai, no 4º ano eu ter que aprovar essa criança? não, aprovo não. Ai não foi para o boletim e isso foi uma decepção enorme pra mim [...] a gente tenta fazer muito como você acha que deve ser, mas às vezes o sistema lhe pede de outra forma, então eu tento adequar o que aquele aluno está precisando ser avaliado com o que é cobrado externamente. [...] aquelas provinhas externas que você é aquilo ali e pronto e você tem que ver que nível ele está, mas para além disso eu tenho que fazer as minhas avaliações para ir vendo como eles estão evoluindo. [...] Sinto falta. Talvez por falta daquela teoria lá das universidades. [...] Faço sempre o meu melhor. E todo professor faz, não tenho dúvida. O complicado de nossa profissão é que o bom resultado desta, não está apenas em nossas mãos. Somos uma ponta de uma figura geométrica de várias pontas, mas somos tratados como os únicos responsáveis pelo fracasso escolar. O primeiro e único motivador maior da aprendizagem é o próprio aluno. O professor, os pais, diretores, coordenadores, amigos, sociedade vêm em conjunto nesse somatório fazer a parte restante dessa motivação. Não depende só do professor. Esse discurso já deveria ser superado. Mas em nossa sociedade que ainda se vê entre manipulações, acredita piamente nisso e acaba reproduzindo essa ideia. A avaliação hoje na escola municipal virou uma cultura de exame disfarçada de cultura de avaliação. Há uma cobrança por estatísticas enormes, bater metas, bater metas, bater metas...é só o que escutamos. É só o que vemos pregado nas paredes das escolas. Índices, índices e mais índices, enquanto os professores preocupados com os rumos que tudo isto está tomando, apenas sofrem calados. Medo? Impotência. Sentimento de impotência num sistema que amarra fortemente

os laços empresariais na educação. Que educação? [...] busco voz e vez de falar o que está engasgado. Sou a voz de muitos, não tenho dúvida. Queríamos ser mais naturais, educar mais com valores humanos, mas a corrida por descritores é feroz. Semana a semana, avaliação. Toda sexta uma avaliação baseada nos descritores. E o tempo voa, viu?! Quem pensa que dá pra fazer tudo, não dá não. No nível que eles querem? Não dá. Tudo isso, o ano inteiro para o resultado de uma prova em outubro/novembro. [...] onde vamos parar com isso?! Matemática, ciências, história, geografia, artes, formação em cidadania... tudo foi para o espaço da imaginação do papel em planejamento. Posso resumir tudo isso dizendo: o currículo está sendo destruído por essa visão capitalista da avaliação. [...] Todo professor sabe que o conhecimento é gradual, tem de ser construído por partes, solidificando aos poucos... não é de uma hora pra outra. Então, esse povo põe em segundo plano (terceiro, quarto e quinto planos) as outras disciplinas e acham que depois quando forem resgatadas tem que ser apreendidas já num nível alto. Se a matemática não for vista gradualmente, com sequência e construção de conceitos, ela não se solidifica... assim com as outras disciplinas do currículo. [...] que currículo? Acho que já morreu esse conceito na Prefeitura de Fortaleza hoje. Mataram o currículo apenas com a vontade de ser a primeira cidade do Ceará nos resultados do Spaece. Triste realidade! Isso me decepciona como professora há anos. Está cada dia pior. Se não houver intervenção vai ser triste, ver alunos lendo e escrevendo, mas apenas instruídos em letras e não preparados para uma vida que exige compreensão e raciocínio apurados, além de tudo, exige humanos sensibilizados no que existe de bom no ser humano e estamos tratando todos como objetos. Vai ser a sociedade seca, dos objetos que matam e são indiferentes, mas que estão lendo e escrevendo. (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8)

Horizontes em Gadamer:

Aplicação da avaliação e seus efeitos - Cenário avaliativo persistente, diferenças entre teoria e prática, voltado aos dados estatísticos, provas, medo, desmotivação, desinteresse pelos alunos, aprovação sem condições, decepção, provas externas, responsabilidade do fracasso escolar apenas do professor, sociedade reprodutora de um discurso que põe no professor a culpa de tudo, manipulações, alcance de metas, superficialidade, visão capitalista da avaliação, falta de aplicação integral do currículo, insensibilidade, objetificação do sujeito, indiferença do sujeito.

Fusão de Horizontes em Gadamer:

Horizonte negativo – CONTINUIDADE DE UMA CULTURA DE EXAME

Postura do professor - Interesse pelo aluno por parte do professor, avaliação formativa, observância do aluno, comportamento do aluno, tentativa de aliar a cultura de avaliação e a cultura de exame, necessidade de mais conhecimento, compromisso, esforço, motivador do aluno, participante de um coletivo motivador do aluno, motivação pelo próprio alunado, preocupação, sofrimento, aplicação do currículo, planejamento, interdisciplinaridade, conhecimento gradual, decepção, necessidade de intervenção.

Fusão de Horizontes em Gadamer:

Horizonte positivo – EM BUSCA DE UMA CULTURA DE AVALIAÇÃO

Estes são os horizontes elencados pelos depoentes que abordaram a sua execução em sala de aula, em termos avaliativos, diante do cenário das avaliações em larga escala, tão aplicadas na atualidade das escolas do município estudado. (Figura 20)

Resultou num cenário de necessidade de conhecimentos e de mudanças que possam promover uma maior cultura de avaliação, tendo em vista a presença fortemente

relatada de características de uma cultura de exame, onde os testes são bastante aplicados e fomentados a partir de uma cultura de trocas, entre escola e aluno, que bonifica ou premia a sua participação.

Nesse sentido há uma preocupação real entre os professores, a respeito da formação desse alunado que se sente pressionado e se sente em estado de barganha, de troca, o tempo inteiro. Advogam os professores pela sensibilização da busca pelo saber, pelo desenvolvimento do prazer que a aprendizagem e o conhecimento proporcionam, mas não apenas pela compra do “momento de ouro”, aqueles pontos em uma prova.

Figura 20 – Fusão de horizontes em execução avaliativa na sala de aula hoje: necessidade de conhecimentos e mudanças

Aplicação da avaliação e seus efeitos	Postura do Professor
Cenário avaliativo persistente, diferenças entre teoria e prática, voltado aos dados estatísticos, provas, medo, desmotivação, desinteresse pelos alunos, aprovação sem condições, decepção, provas externas, responsabilidade do fracasso escolar apenas do professor, sociedade reprodutora de um discurso que põe no professor a culpa de tudo, manipulações, alcance de metas, superficialidade, visão capitalista da avaliação, falta de aplicação integral do currículo, insensibilidade, objetificação do sujeito, indiferença do sujeito.	Interesse pelo aluno por parte do professor, avaliação formativa, observância do aluno, comportamento do aluno, tentativa de aliar a cultura de avaliação e a cultura de exame, necessidade de mais conhecimento, compromisso, esforço, motivador do aluno, participante de um coletivo motivador do aluno, motivação pelo próprio alunado, preocupação, sofrimento, aplicação do currículo, planejamento, interdisciplinaridade, conhecimento gradual, decepção, necessidade de intervenção.

Fonte: CARVALHO, 2016, elaboração da autora.

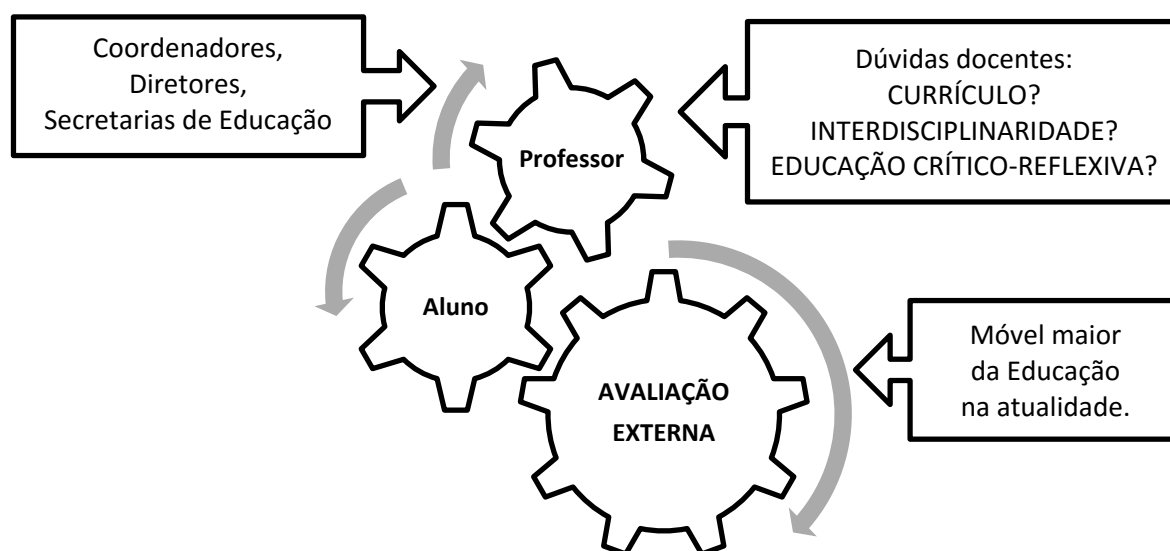
Conclui-se que as aplicações das avaliações mensais e semanais são realizadas a contento, muito embora não haja satisfação no feito, por parte da maioria dos professores, por não concordarem com os efeitos que esse processo avaliativo possa causar nos alunos e no futuro educacional, tendo em vista que, para esse alcance de sucesso na leitura das provas em larga escala, os alunos deixam de receber conteúdos curriculares de outras disciplinas, focalizando apenas a linguagem, durante um período muito longo, prejudicando com isso o processo gradual de construção de conhecimentos que são necessários em outras disciplinas, como a matemática, por exemplo.

O fato de algumas disciplinas serem preteridas e depois serem cobradas, de forma que o aluno não teve tempo em forma de maturidade, nem condições de apreender esse

conhecimento por partes, nem de construí-lo conceitualmente, quando cobrado – em forma de provas internas ou externas – acabam gerando muitas angústias e desmotivações, como efeitos adversos desse processo.

Ademais, há em toda essa corrida do processo avaliativo, um sentimento de inadequação entre teoria e prática, no momento em que os professores estudam teoricamente e aprendem nas formações continuadas os fundamentos de uma avaliação formativa que se preocupa com a autonomia do discente num nível mais aprofundado, enquanto que, na prática, a busca pelos resultados nos testes acabam superficializando esses conhecimentos e as preocupações com o alunado.

Figura 21 – Atores principais do cenário avaliativo em larga escala



Fonte: CARVALHO, 2016, elaboração da autora.

Acima, a figura 21 da engrenagem que demonstra o aluno e o professor como atores diretamente envolvidos no processo avaliativo, mostra o impacto que a avaliação externa tem hoje na escola. Existem falas diversas sobre a existência de “treinos” para as avaliações externas, que são tão somente, testes com periodicidade menor e mais constantes, com conteúdo e níveis que ainda não foram apreendidos, para análise do nível dos alunos e para uma extenuante busca pelo nível ideal de leitura que vá suprir no momento do teste oficial uma proficiência adequada ao município. Há, também, um pedido velado de realização de inúmeras atividades voltadas aos mesmos tipos de questões das avaliações, numa ânsia de que a criança “acostume” com o tipo de avaliação por qual passará nos diversos momentos avaliativos.

Ainda sobre a figura 21, vê-se a avaliação como móvel maior da educação nesse contexto, gerando pressões nos professores, muitas vezes realizadas a partir de uma hierarquia vinda desde a secretaria de educação municipal até diretores e coordenadores para que estes, chegando junto ao professor, possam ajudar na obtenção dos níveis de proficiência municipal que gerem prêmios e lugares de destaques nos *rankings* preparados para isso. O professor, como profissional que fica mais tempo ligado ao aluno e faz parte dessa ponta do processo, tende a ser pressionado em suas ações para que obtenha os resultados idealizados, ainda mais quando se atrela à sua avaliação profissional como docente, o nível de rendimento de seus alunos.

Todavia, nem sempre o que é proposto ao professor é o que se apresenta como ideal em termos de currículo, interdisciplinaridade e de educação crítico-reflexiva. Diante da fragmentação do currículo, o tempo curto dentro de sala de aula, acaba ficando apenas para a aplicação de atividades e simulados que estimulem a busca pela proficiência, retirando do professor e do aluno a educação aplicada de forma mais tranquila e processual, respeitando os tempos de aplicação das teorias e o desenvolvimento gradual da criança.

Há uma aceleração de conteúdos que caem nas avaliações em larga escala, sem as crianças ainda terem chegado ao tempo apropriado de assimilação daquele conteúdo, forçando-a a tal. Os simulados, nesse sentido, podem gerar impactos negativos nos alunos que levados a conteúdos aos quais ainda não foram assimilados nem devidamente preparados, diante do fracasso na nota desses, veem-se diante de uma baixa estima, principalmente, quando a própria escola faz uma política de bonificação/premiação semanal ou mensal por rendimentos nos simulados e/ou nos processos de aquisição da leitura. “Temos que chegar no verde escuro esse ano”, “nossa meta desse ano é até junho ter todos os alunos fluentes em leitura”, “os alunos que estiverem lendo com fluência até junho ganharão prêmios” – entre outras falas que demonstram as condutas tipificadas de políticas de trocas pela aprendizagem.

Trazendo para a realidade acima, em torno da crítica de Luckesi (2016b), destaca-se a necessidade premente da utilização dos quatro objetivos traçados pela Unesco para a Educação do século XXI, que são as quatro importantes aprendizagens: a conhecer, a fazer, a viver juntos e a ser, estendendo esses quatro pilares a cada disciplina e área de conhecimento. Em seu entendimento, “nada deve ser excluído, mas tudo compreendido e integrado”. É o que se está sentindo falta nesse momento pelos professores nesse cenário avaliativo atual.

Conclui-se também que o conhecimento formal e científico sobre avaliação geraria um senso crítico apurado, que definiria claramente a identidade do que seja a avaliação da aprendizagem, podendo, a partir disso, o professor em sala de aula e fora desta,

ter noção de seu trabalho como avaliador do ensino-aprendizagem e da educação como um todo, de sua contribuição eficaz e eficiente diante do projeto político-pedagógico, da proposta curricular, dos seus planos de aulas e da dimensão maior denominada de Educação.

Plantam-se aqui as reflexões para outros futuros estudos e aprofundamentos sobre o contexto em que os professores falam que se sentem manipulados pelo cenário de avaliações externas, onde suas práticas ficam totalmente reproducionistas, amarradas em relação à busca por resultados, que possam trazer recursos financeiros para os municípios; em outras palavras, os docentes do ensino básico têm se visto envolvidos em desmotivações, quando enxergam que o que mais importam nesse cenário avaliativo são os ranqueamentos das escolas e os prêmios envolvidos, não as aprendizagens significativas dos alunos em outras áreas e disciplinas curriculares.

O que se pode observar nisso tudo é que tendo consciência disso, alguns professores tentam por eles mesmos, minimizarem isso para os alunos, para que estes não sintam os efeitos psicológicos negativos de todo esse processo avaliativo. No entanto, fazer isso gera imenso desgaste, pois vai além de suas atribuições em sala de aula, no momento em que não se tem profissionais da área psicológica para cuidar dessa parte dentro da escola. No geral, o professor acaba tendo que acumular funções sem a devida preparação e – sendo cobrado – ter que dar conta de um aluno extremamente capacitado em termos de conteúdo e emocionalmente hábil para toda essa exploração de ranqueamentos.

Diante de todo esse contexto, as considerações acerca do que o professor, formado no Brasil, passa física e psiquicamente em todo esse cenário avaliativo ficam claras, no momento em que se vê envolvido em extrema cobrança externa e interna, ganhando salários baixíssimos e ainda por cima, tendo seu trabalho desvalorizado nas questões pertinentes aos conteúdos curriculares e ações formativas para uma educação crítico-reflexiva, na qual ainda acredita que pode ensinar e formar seus alunos.

Os sentimentos elencados formam um cenário não muito agradável sobre como se sente. Além de como deve agir a classe dos professores, em que a sua formação e a sua prática estão caminhando de forma paradoxal. Criando um contexto de dualidade em si mesmo, sobre tudo em que acredita e foi formado para tal – em termos de fundamentos da educação – que hoje está sendo menosprezado quando se priorizam as estatísticas diante de uma prática pedagógica forçada, face às exigências do cenário avaliativo de larga escala, para o qual não foi preparado na formação inicial.

A transformação da escola e da educação em universo empresarial, causa extrema angústia. A maior queixa contra a ditadura da avaliação em larga escala hoje é de que esta tem

mercantilizado a educação e as relações que dela fazem parte, incluindo dos agentes escolares, principalmente, entre alunos e professores, quando também aplica políticas de estímulos e bonificações monetárias em retribuição ao alcance de metas. (DUFOUR, 2005; GORI, 2011, 2013; PASSONE, 2015)

Reiterando esse pensamento, toda essa lógica envolta em medidas estatísticas e padrões preestabelecidos para a educação – como uma racionalidade técnica advinda do capitalismo que é tida como única alternativa para uma qualificação adequada, impondo-se como salvação e ética de vida ao definir condutas e costumes morais – torna-se danosa à constituição da subjetividade do sujeito que precisa do outro para existir em uma relação de contrato social. (DUFOUR, 2005; GORI, 2011, 2013; PASSONE, 2015)

Conclui-se, diante do exposto, que há nessa situação uma forma de adoecimento que vai se revelando de forma psíquica pela não aceitação das condições anteriormente aceitas. Em outras palavras, os sujeitos (alunos) que hoje agem passivamente, logo em breve, cansados e exaustos por não serem eles e não encontrarem sentido na educação que querem, descobrindo o poder que têm sobre os mecanismos de controle a que tentam impô-los, agirá de forma a manipular eles próprios a situação a seu favor, rebelando-se e não aceitando mais as regras impostas, no afã de preservar a sua individualidade diante de um processo que deseja extirpar-lhe sua subjetividade e identidade. (DUFOUR, 2005; GORI, 2011, 2013; PASSONE, 2015)

7.3.3.2 Necessidade de conhecimento do professor sobre a avaliação educacional

Neste tópico serão analisadas as falas dos depoentes sobre sua própria necessidade em obter conhecimentos científicos no campo avaliativo.

Aplicando hermenêutica-fenomenológica de Heidegger e Gadamer:

Unidade de Sentido em Heidegger: consciência dessa necessidade

Eu acho importante. Eu sou a favor da teoria, porque eu acho que a prática é muito importante, mas você precisa unir eles, porque muitas vezes na prática você não encontra os porquês e na teoria ela vai te explicar, vai te dar o porquê. O porquê, ou pelo menos, o caminho. Então, eu acho fundamental demais. [...] a própria formação universitária ela melhorou, mas ainda tem muita coisa pra avançar, [...] como nosso professor, ele melhorou também, mas ainda tem muito o que avançar. Nós ainda temos muitos vestígios de tradicional, [...] nós fazemos uma prova bimestral e, pronto, lançamos as notas, passamos para outro conteúdo. Nós como professores nós ainda não temos aquela metodologia forte de fazer uma recuperação paralela. Não é uma segunda prova, mas rever aquela dificuldade e voltar lá em pleno conteúdo seguinte. [...] Existe. Acho, porque muitas vezes o professor pega a avaliação de um colega, ele pega, talvez por causa dessa lacuna que ele mesmo tenha de elaborar, do

que ele vai avaliar, às vezes ele não percebe, mas tem essa lacuna nele e ele acaba que... pega avaliação de um, pega de outro e não sabe nem o que está fazendo [...] Seria muito bom, porque você não ia fazer uma coisa sem nenhuma experiência. Você ia adquirir um embasamento melhor pra você conhecer melhor aquele aluno [...] Tudo é válido na vida. Tudo tem que ter o estudo, então pra me melhorar eu tenho que estudar. Então eu acho que tem que ter um trabalho científico para haver melhoras na educação. E... mas pra haver essa melhora eu tenho que querer. Se eu não fizer nada, termina tudo. Então, às vezes, eu fiz pós-graduação, eu fiz mestrado, eu fiz doutorado, mas não estou preparada praticamente para aquilo. Estou só teoricamente. Então, eu acho que exige a prática. [...] Na faculdade é tudo lindo. Na universidade falam de tudo: currículo, a importância do brincar, da ludicidade, das relações sociais necessárias, da qualidade na mediação, da didática, da relação professor-aluno, da empatia... [...] tudo é perfeito e maravilhoso para o curso de pedagogia, do como ser um bom pedagogo. Hoje, vemos uma distância bem grande entre a teoria e a prática. A teoria da avaliação – vejo hoje – é essencial, antes nem achava tanto, mas agora, que somos tal qual robôs em prol de uma tabela de índices estatísticos que não mostram a realidade e que são distorcidos pela sua própria concepção. Sim. Acho sim que são distorcidos. Primeiro, eles dizem que é um retrato da educação no município. De que educação estamos falando? – é a primeira pergunta. Que tipo de educação se quer? Acho que com essa avaliação em larga escala de hoje, voltamos a uma nova educação bancária, falada por Paulo Freire. Estamos treinando crianças e adolescentes a aprender SOMENTE ISSO (*grifo do depoente*). E a educação era mais completa, mais construída em torno da subjetividade do sujeito, ajudando-o a se descobrir. Estamos cada dia mais secos, mais loucos pelos resultados... estamos assassinando a Educação – registre com E maior por favor. E o professor tem que ter conhecimento para questionar, para ir contra isso, não pelo simples ir contra, mas porque saberá argumentar até que ponto as avaliações do ensino-aprendizagem e as de larga escala são positivas. É preciso que se pense sobre isso urgentemente.(P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7)

Horizontes em Gadamer:

Importância, favorecimento da teoria, aliança teórico-prática, compreensão dos porquês, melhoria da qualidade da universidade, melhoria da qualidade do professor, avanços, vestígios tradicionalistas, cenário de provas e notas, resultados, pouca recuperação paralela, falta de feedback, cenário de reprodução, desconhecimento em elaboração de instrumentos avaliativos, necessidade de conhecer melhor o aluno, necessidade de estudo, qualificação maior, melhoria na educação, motivação interna do professor, cenário teórico perfeito da universidade distante da prática, necessidade de aproximação entre universidade e escola, necessidade da teoria da avaliação ser refletida, avaliação em larga escala a favor de uma superficialização da educação, educação bancária renovada pelo olhar avaliativo externo, necessidade de desenvolvimento da subjetividade do sujeito, argumentação a favor de uma educação crítico-reflexiva.

Fusão de Horizontes em Gadamer:

Horizonte positivo – EM BUSCA DE UMA CULTURA DE AVALIAÇÃO

Muito reveladora essa unidade de sentido, pois atesta a abertura de um corpo docente que sente necessidades de mudanças, em termos de obtenção de conhecimentos que possam qualificar ainda mais sua ação pedagógica. Inquieto com o cenário que lhe sobrecarrega, tenta encontrar na teoria os argumentos que lhe faltam para ir contra uma educação superficial e danosa.

Figura 22 – Fusão de horizontes do conhecimento do professor sobre a avaliação educacional

Importância, favorecimento da teoria,
aliança teórico-prática, compreensão dos porquês,
melhoria da qualidade da universidade, melhoria da qualidade do professor,
avanços, vestígios tradicionalistas, cenário de provas e notas, resultados, pouca
recuperação paralela, falta de feedback, cenário de reprodução, desconhecimento
em elaboração de instrumentos avaliativos, necessidade de conhecer melhor o
aluno, necessidade de estudo, qualificação maior, melhoria na educação,
motivação interna do professor, cenário teórico perfeito da universidade distante da
prática, necessidade de aproximação entre universidade e escola, necessidade da
teoria da avaliação ser refletida, avaliação em larga escala a favor de uma
superficialização da educação, educação bancária renovada pelo olhar avaliativo
externo, necessidade de desenvolvimento da subjetividade do sujeito,
argumentação a favor de uma educação crítico-reflexiva.

Fonte: CARVALHO, 2016, elaboração da autora.

Positiva, pois, torna-se essa constatação, uma vez que é da abertura às mudanças conceituais e a apropriação de posturas, assim como de conceitos crítico-reflexivos, que se pode encontrar um caminho de mais qualidade na educação – promotora de aprendizagens significativas a um sujeito subjetivo e detentor de direitos e obrigações – face à sociedade.

7.3.3.3 Papel da universidade no oferecimento de disciplinas obrigatórias em avaliação educacional

Diante da constatação de interesse e motivação por novos e repaginados conhecimentos, a partir de uma educação crítico-reflexiva, intencionou-se investigar a visão dos docentes sobre o papel da universidade no oferecimento desse conhecimento em avaliação educacional, de forma obrigatória, dentro das formações iniciais.

Em resumo, a unidade de sentido analisada foi:

Unidade de sentido em Heidegger: Necessidade de um papel mais crítico-reflexivo e ativo no campo avaliativo

É, talvez, aí tenha uma falha na formação do professor. A gente consiga identificar uma falha nessa formação, porque a gente precisa realmente, hoje, ainda, por incrível que possa parecer, a avaliação nas escolas ainda é muito classificatória, é pra dizer se o aluno alcançou, se tirou tal nota, então acho que isso é o reflexo dessa má formação. [...] Olha, isso é uma questão de currículo e nós sabemos que o próprio currículo da pedagogia ele merece umas mudanças, principalmente, no que se refere à avaliação. Tudo na escola está acima da avaliação. Você avalia para quê? Então, se as próprias universidades ainda têm nos seus currículos um tema como avaliação com opção optativa é porque elas não estão valorizando. Eu espero que mude. [...] Só não melhoramos mais, porque infelizmente nas faculdades a matemática é altamente tradicional no ensino. Absurdo, absurdo! [...] Se nós temos uma formação dessa, a gente levar isso pra sala de aula tem que estudar muito,

pesquisar muito. A faculdade ela ensina tu resolver coisas, mas a parte metodológica, aquela parte de você chegar “eu quero esse conhecimento aqui, como é que eu vou chegar nesse aluno, como é que eu vou partir do que ele sabe pra chegar onde eu quero que ele chegue, consiga aprender” – isso nossa faculdade ainda deixa a desejar. [...] Não é que a universidade não ofereça, que eu acho que ultimamente a universidade não está oferecendo quase nada. [...] Estão capenga mesmo e elas são as maiores autoridades no nosso estado. Elas deveriam oferecer muitas coisas, muita pesquisa. A universidade estar dentro da escola do ensino fundamental, tanto no I como no II, aí as coisas caminhavam muito bem, obrigada. [...] Porque é isso que eu estou dizendo, um professor que chega aquele aluno que não está limpo, cheiroso, arrumado, ele já vai avaliar por aí... porque a primeira impressão é a que fica. Então, eu vou avaliar você, vixe essa mulher sabe demais... então eu já estou sabendo que você sabe demais, então você está enquadrada num perfil e eu chego arrastando a chinela, porque assim, até nas universidades não é assim? Tudo de chinela, aí o que é que eu vou pensar, então, não existe preconceito? Existe. Eu acredito que a universidade, ela ofereça várias coisas... se ela fosse oferecer... vamos oferecer curso pra trabalhar esse tipo de coisa de preconceito, trabalhar o preconceito. Vamos avaliar quem tem preconceito, por que... porque é mais ou menos assim, eu vou avaliar o quê, como, então eu acho que... [...] eu acredito que quem for entrar numa universidade agora, ele vai ter outra cabeça, outra mentalidade [...] Então se essa disciplina estiver, então vamos falar nos teóricos mesmo, mas falar de verdade, vamos fazer assim. Então o fulaninho fez assim, que eu não estou lembrando o nome [...] então o que que vai acontecer, temos que melhorar nós mesmos os nossos porquês. Isso vai ser pra nós? Vai não, vai ser pra geração que Deus vai trazer agora pra nós, que nós vamos ver, pros nossos filhos que estão crescendo (que é o seu caso), os meus netos como é que eles vão encarar uma universidade com aquelas mesmas coisinhas de quando eu fiz. Não! Não quero que isso aconteça não. Que seja uma coisa que vá aumentar a capacidade do aluno que está ali, para o universitário que está ali querendo aprender, certo? Porque só vai pra faculdade agora, só quem vai mesmo estar querendo viver bem. Isso vai ser na escola pública, na universidade particular, [...] temos universidade com quem quer alguma coisa e eu acho que se você tiver uma disciplina avaliativa pensando no leque bem maior, entendendo, mostrando o que realmente é uma avaliação, que não é avaliar por fora, é avaliar a sua capacidade científica, intelectual e tudo, porque o que está por fora é só por fora mesmo. Só casca! [...] Eu acho que afasta a teoria da prática. Isso dá uma afastada, porque a gente tem que estar sempre no chão da escola, na realidade do aluno, então essa coisa de não ter uma disciplina pra avaliação educacional, ela distancia um pouco a universidade da escola, da prática mesmo [...] Eu não sei te dizer, porque até na época que eu fiz minha faculdade não tinha essa disciplina. E eu nunca ouvi falar, então acredito que ainda não, né?! [...] Com relação à avaliação, a gente faz a avaliação como se fosse pra dar notas, que a gente como professora, a gente passa um ano com os alunos, a gente já sabe qual é o aluno que aprendeu. Às vezes, nem precisa de uma avaliação. Por exemplo, a gente faz um teste diagnóstico do aluno, a gente já sabe que ele vai ser “dez”, dependendo da avaliação que tá sendo pedida. Porque avaliar por avaliar tem que ter cuidado. A gente tem que avaliar aquilo que a gente tá dando, tá praticando, dando aula e avaliando o aluno com aquilo que a gente deu. Mas se, por exemplo, o que é que acontece hoje... Hoje a avaliação – no meu modo de ver - às vezes, alguns profissionais veem a avaliação por estatísticas. Eu não acho correto. A gente tem que avaliar, a gente tem que dar aula aos alunos e ver realmente quem aprendeu. E não cortar as etapas. Por exemplo: eu estou dando aula de matemática e a minha avaliação vem o quê? Vem fração – 5º ano – vêm números decimais, vem... eu acho errado isso. Porque eu não dei àquele meu aluno aquilo, aí vem uma avaliação fora da realidade do que o aluno está aprendendo lá dentro de sala. Então fica difícil pra nós, professores. Então, eu tenho que pular etapas, eu acho que isso não é correto. Numa produção tem que ter início, meio e fim; matemática tem que ter início, meio e fim. Tudo tem que ter. Então eu acho que nós profissionais da educação, nós estamos muito além com relação à avaliação. Eu tento avaliar de uma maneira e o sistema tenta avaliar de outra maneira, então fica difícil. Mas como o sistema tenta avaliar desse jeito, então eu ensino os dois. Não sei como, mas eu ensino [...] Mas,

como o tempo está mudando. A gente vai tentando fazer o melhor que as crianças não têm culpa. Até hoje eu estou tentando fazer o melhor. Eu gosto muito da minha profissão, gosto. Estou nela até hoje. Poderia ter até readaptado a minha função, mas não readaptei, porque eu gosto de ser sala de aula, gosto de trabalhar com aluno, com o público. Então, eu acho o seguinte, é muito difícil. E quem estiver entrando, achando que é só amor, não é só amor não. Tem tudo! Muito mais coisa aí envolvendo... amor, dedicação e aí vai... as reticências aí, vocês pensam... [...] Penso que é uma lástima. Mas não me surpreende isso acontecer aqui no Brasil, pois tudo aqui é fragmentado e feito em torno de algum objetivo particular. Pouco se pensa na coletividade, no coletivo de pessoas que tem que dominar essa área também. É como se fosse “o fruto proibido”. Só alguns dominam e fazem do jeito que querem, forçando de goela a baixo “novas visões” sobre a educação. Pra quê “o novo”, se ainda não damos conta do “antigo”? É por isso que eu acho que a universidade deveria ter um papel social mais ativo. Estudar esses impactos na própria sociedade. A falta de conhecimento gera impacto e as práticas avaliativas que apenas treinam alunos também. O negócio a meu ver é sério e os governos municipais pousando de perfeitos e comprometidos com o social. Ledo engano. Mas sou só mais uma na multidão... já me disseram que sou sonhadora demais e que quem manda em tudo hoje, até na Educação, é a ganância pelo dinheiro e poder.
(P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7)

Horizontes em Gadamer:

Falha na formação do professor, cenário de avaliação classificatória, reflexo da má formação, questão de mudanças no currículo da Pedagogia, desvalorização da cultura de avaliação, necessidades metodológicas em torno da avaliação, necessidade de acabar com as avaliações erroneamente subjetivas e baseadas nos preconceitos, abordagens teóricas que trabalhem uma cultura de avaliação, variabilidade de instrumentos de avaliação, aproximação teórica da universidade à prática da sala de aula e da escola, conhecimento fragmentado na universidade, desfavor da coletividade, domínio no campo da avaliação restrito, necessidade de papel social mais ativo da universidade, estudo dos impactos avaliativos na própria sociedade, não utilização da avaliação como ferramenta de produção de dinheiro e de poder.

Fusão de Horizontes em Gadamer:

Horizonte positivo – EM BUSCA DE UMA CULTURA DE AVALIAÇÃO

Conclui-se que os docentes defendem que haja uma disciplina que traga todos os teóricos da avaliação que gerem reflexões para uma educação crítico-reflexiva. Advogam também a necessidade de desenvolver um conhecimento científico que dê conta de uma avaliação não preconceituosa e não subjetiva, nesse sentido discriminatório, pois acreditam que uma disciplina na universidade poderia mudar esse preconceito, esse tipo de avaliação subjetiva, de olhar o aluno, de avaliar o aluno antes pela aparência.

Defendem que um corpo teórico forte também pode modificar a avaliação baseada em cultura de exame. Formar realmente professores mais críticos de suas próprias práticas pedagógicas, principalmente, avaliativas – visando uma cultura de avaliação.

Figura 23 – Horizonte do papel da universidade na formação docente em avaliação educacional

Falha na formação do professor,
cenário de avaliação classificatória, reflexo da má formação,
questão de mudanças no currículo da Pedagogia, desvalorização da
cultura de avaliação, necessidades metodológicas em torno da avaliação,
necessidade de acabar com as avaliações erroneamente subjetivas e baseadas nos
preconceitos, abordagens teóricas que trabalhem uma cultura de avaliação,
variabilidade de instrumentos de avaliação, aproximação teórica da universidade à
prática da sala de aula e da escola, conhecimento fragmentado na universidade,
desfavor da coletividade, domínio no campo da avaliação restrito,
necessidade de papel social mais ativo da universidade,
estudo dos impactos avaliativos na própria sociedade,
não utilização da avaliação como ferramenta
de produção de dinheiro e de poder.

Fonte: CARVALHO, 2016, elaboração da autora.

Outras questões pertinentes que emergem dessa ausência de formação adequada em avaliação educacional:

a) a sobrecarga física e emocional do professor, em ter que se responsabilizar por uma cultura de avaliação em sala de aula e por uma cultura de exame no cenário avaliativo externo, pois tem que se desdobrar para estudar mais e compreender mais – tendo um jogo de cintura e um dinamismo exagerado – para lidar com duas situações adversas. Nesse embate, há notoriamente uma geração de desgaste que desmotiva o fazer docente e a satisfação com a profissão, porquanto os docentes relatam muito a questão da decepção profissional, principalmente, depois da intensificação desse cenário avaliativo externo exagerado, que entra em sala de aula e modifica a dinâmica do aprender construtivo;

b) o papel social ativo da universidade em opinar diretamente, em forma de debates coletivos públicos, e dentro da própria formação, acerca dos danos do despreparo avaliativo e do impacto de um exagero de cenário avaliativo face à classificação, bonificação e condicionamentos de uma cultura de exame, na construção de uma educação crítico-reflexiva; exercendo, dessa maneira, seu próprio fundamento de universidade promotora do saber científico que incentiva e configura reflexões para uma sociedade a qual serve de apoio e fundamentação cidadã.

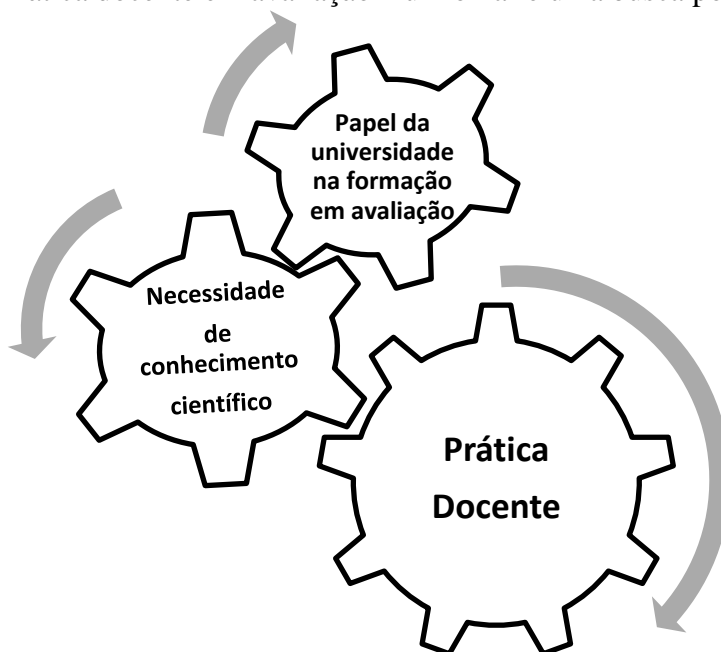
Nesse contexto, conclui-se sobre a importância fundamental na promoção – pela universidade – de formação docente em avaliação educacional.

7.3.3.4 Tessituras acerca da prática docente: o olhar e o tecer caminhos rumo à cultura de avaliação

Finalizando esse excerto, resume-se esse caminho tecendo algumas colocações acerca da prática avaliativa docente no cenário avaliativo interno e externo da cidade pesquisada.

Infere-se constante busca por conhecimentos científicos que possam dar subsídios teóricos e argumentativos, para um não exagero avaliativo – caracterizado como avaliação de largo impacto – e que esta não interfira na aplicação e busca por realização dos objetivos definidos no projeto político pedagógico, no currículo e nos planos de curso e de ensino, no cotidiano da sala de aula, no sentido de viver todos os dias letivos em prol destas avaliações externas.

Figura 24 – Prática docente em avaliação – um olhar e uma busca por cultura de avaliação



Fonte: CARVALHO, 2016, elaboração da autora.

Autores defendem que desconhecer a avaliação educacional no Ensino Superior, durante a sua própria formação, acaba por abrir lacunas no conhecimento docente que geram no exercício avaliativo, ações promotoras de desigualdades sociais, uma vez que o professor pode, equivocadamente, avaliar o aluno (subjetivamente) e não o seu desenvolvimento ou trabalho, por puro desconhecimento dos processos avaliativos e dos pressupostos teóricos da avaliação educacional, gerando “mecanismos de alienação”, através da formação de uma

autoimagem negativa pelos alunos, futuros docentes (BERBEL et al., 2001; BOURDIEU; PASSERON, 1992; CARVALHO, 2012; PERRENOUD, 1999).

Para tanto, o desafio hoje na Educação Superior no Brasil é a observância da “interface do imobilismo e da transformação, porém, conduzida de acordo com alguns princípios, tais como ‘mérito, equidade, pertinência e relevância social’” (DIAS SOBRINHO, 2000; PASCUAL, 2012, p.93).

Conclui-se, assim, a necessidade de um olhar mais acurado à formação docente em avaliação educacional para uma práxis pedagógica mais eficiente no contexto educacional crítico-reflexivo.

7.4 Contextura qualiquantitativa

Neste tópico, foi pensado um momento entre os dois paradigmas, uma interlocução necessária. Inicialmente, pretende-se apresentar os resultados de uma pergunta aberta que foi realizada junto às escalas da pesquisa quantitativa, compiladas pelo software SPSS 20.0.

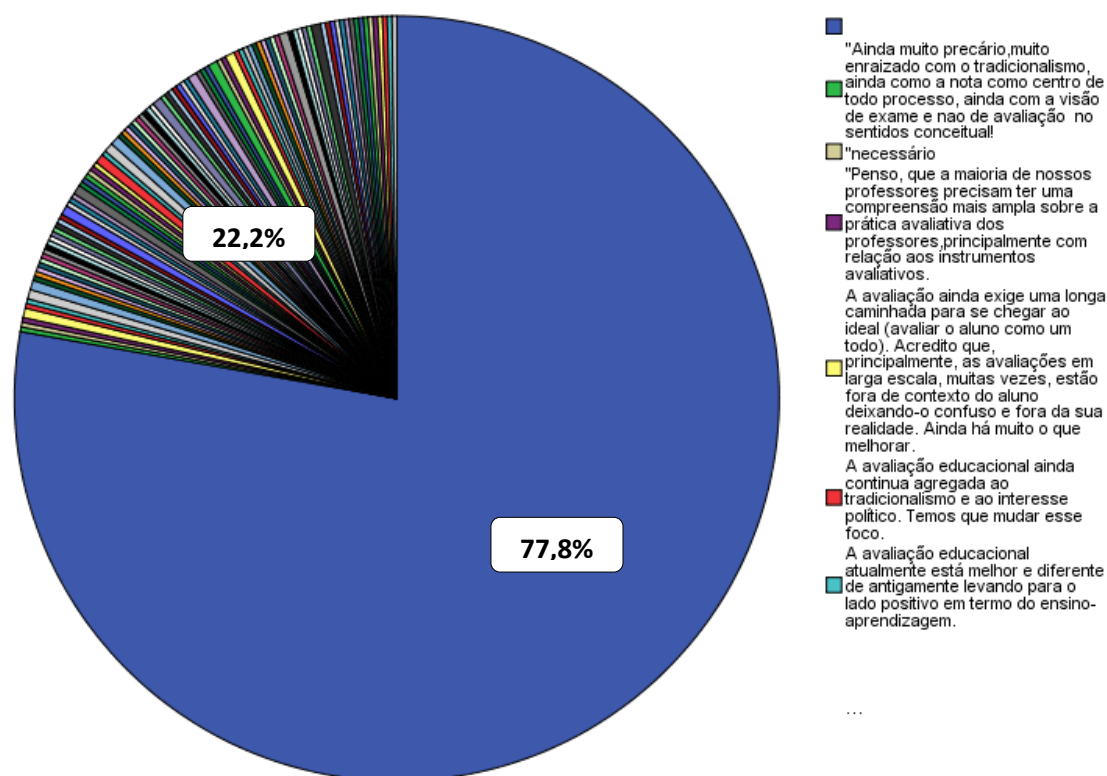
A pesquisa aplicada com 500 sujeitos da amostra apresentou um número de 111 respondentes, equivalente a 22,2%, quase $\frac{1}{4}$ da amostra ampliada, que discorreram sobre “como você analisa o atual cenário da avaliação educacional?”

Os oito depoentes da parte qualitativa, aplicada à esta pesquisa, foram escolhidos aleatoriamente e por adesão intencional entre os sujeitos da pesquisa.

Além do gráfico compilado que foi gerado a partir do programa do SPSS (Gráfico 2) com algumas falas bem pertinentes que o programa escolheu para demonstrar bem essa tessitura qualiquantitativa.

O sentido das falas que representam a amostra de respondentes leva a uma ideia de cultura de exames e não de cultura de avaliação, tendo como foco as críticas ao sistema avaliativo de largo impacto, gerador de angústias e (des)contextos de formação adequada ao aluno e ao próprio professor, além da escola como um todo. (Gráfico 2)

Gráfico 2 – Olhar docente sobre o atual cenário da avaliação educacional



Fonte: CARVALHO, 2016, elaboração da autora com SPSS 20.0

Intencionando aprofundamento de quatro categorias elencadas para esse cenário avaliativo, neste estudo quali-quantitativo, foram distribuídos os depoimentos a fim de levar a efeito junto ao gráfico gerado, uma fotografia do cenário avaliativo atual.

Foram escolhidas para representar esse cenário:

- a) as posturas e os sentimentos envolvidos;
- b) o sistema de avaliação em larga escala;
- c) em busca de uma cultura de avaliação; e
- d) formação docente em avaliação educacional.

Optou-se por deixar os conjuntos de falas na íntegra para que os contextos fossem apresentados e compreendidos, somando-se a todas as análises já realizadas dentro do campo quantitativo e do qualitativo, por serem extremamente pertinentes.

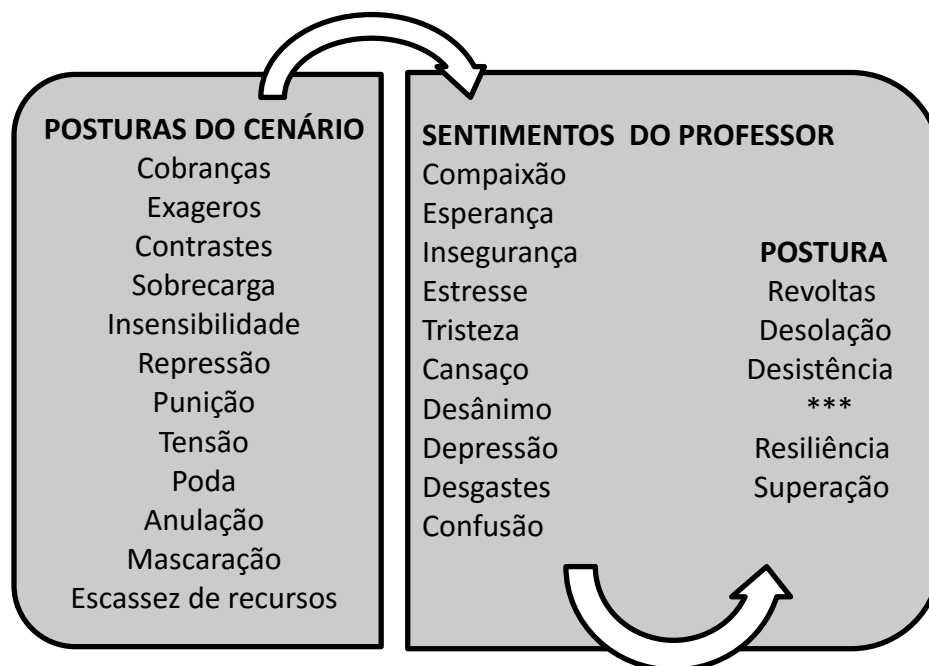
a) Categoria – Posturas do cenário e sentimentos envolvidos

Há um desconforto generalizado com o exagero desse atual cenário avaliativo, no momento em que relatam posturas que envolvem as aplicações do sistema avaliativo de larga

escala na escola e o contexto no qual são realizadas e, conseqüentemente, todos os sentimentos que são gerados.

A representação abaixo (Figura 25), explica bem esse cenário:

Figura 25 – Posturas do cenário e sentimentos envolvidos



Fonte: CARVALHO, 2016, elaboração da autora.

Pode-se, pois, analisando-se nas falas dos respondentes abaixo, sobre a pergunta aberta, suas colocações sobre esses pontos em questão acima compilados:

Unidade de sentido em Heidegger: posturas do cenário e sentimentos envolvidos

Há uma angústia muito grande de, em pouco tempo, os professores dominarem tudo de avaliação. Sei que somos capazes, mas deveria ser feito isso na formação inicial, não acham? (P1)

As crianças ficam nervosas, pois o governo requer números, apesar das diferentes formas de avaliações. (P2)

Desgaste para os alunos e professores. (P7)

O nível de conhecimento que tenho em relação à avaliação para com os alunos de forma geral, eu adquiri porque pesquisei para preencher minhas ansiedades constantes no meu cotidiano em sala de aula. Salientando que qualquer formação é uma ajuda a mais! Mas a minha força de aprender deve ser maior! (P33)

As crianças ficam nervosas, pois o governo requer números, apesar das diferentes formas de avaliações. (P34)

Desgaste para os alunos e professores. (P39)

Penso que se preocupam apenas com os números/resultados e esquecem que aqueles que são avaliados não são máquinas, mas pessoas normais que se abalam com tanta pressão que recaem também sobre os professores. (P43)

Os alunos e professores estão estressados com tantas avaliações! Não necessita de exageros neste momento! (P82)

São muitos simulados e muitas avaliações que até cansam os alunos e professores. As avaliações são um norte para avaliarmos nossa prática, mas às vezes é cansativa. (P95)

Na teoria o discurso é de que sejam considerados o contexto social, o cotidiano e as vivências, porém o contraste ocorre quando na prática a avaliação é quantitativa. (P96)

Analiso que está muito longe de uma Educação libertadora, o que observo neste cenário educacional é algo repressor, com amarras onde professores são fiscalizados e cobrados de maneira absurda onde o que importa são resultados "números" a serem alcançados. (P104)

Vejo de forma não muito condizente com a realidade, uma avaliação educacional é muito abrangente. Ela atua em duas vertentes muito complexas: o corpo docente e o corpo discente; para a primeira ela sobrecarrega, pune, e até polda; para a segunda ela pune, mascara e até anula. No atual cenário educacional brasileiro a quantidade vale mais que a qualidade. (P105)

Tenho 15 anos de pedagogia, trabalhei em diversas áreas e lugares onde vi muitos desistirem. É uma área para poucas. Entender as carências e fluências desses alunos é uma obra da vida, uma construção de conhecimento. Poucos são capazes. (P122)

Nas avaliações de larga escala, é muito complexo, pois tem aprendentes que têm domínio do conteúdo e na hora da avaliação fica muito tenso, isso é testemunho de aluna que domina o processo de leitura e escrita. Principalmente o tempo de 4h para uma criança de 8 anos. Digo 3,5h. (P119)

As avaliações externas são estressantes para o corpo docente da escola. (P127)

Ah, se soubéssemos mais sobre avaliação! Quem sabe tudo seria diferente e não nos submeteríamos a tantas avaliações. Cansa demais o aluno!!! Tenho compaixão dos meus alunos e de mim. Aliás, de todos na escola que sofrem com essa pressão. (P229)

Queria muito ter esperança que nossa formação melhoraria com o passar dos anos. Mas vejo as mesmas deficiências no ensino da graduação. Mesmo fazendo uma disciplina de avaliação, ainda não é ensinado tudo. Não há foco maior que nos dê segurança. (P248)

Uma tristeza ver que a linda teoria da Pedagogia Crítica cai por terra com tanta avaliação em larga escala na escola. (P253)

Nunca gostei de avaliação, nem de sobrecarregar meu aluno com isso. Quero apenas que ele aprenda para a vida dele. Isso é o que importa. (P280)

O pouco que sei de avaliação, diante desse turbilhão de avaliação que a escola tá sobrecarregada, torna-se um nada. Fico perdida. (P283)

Pressão, pressão, pressão. Nada mais que isso! (P339)

Causa desconforto essa pressão que o campo da avaliação em larga escala hoje traz aos professores, uma vez que não foi trabalhada em nossa formação inicial o contexto da avaliação educacional mais aprofundado. (P347)

As universidades não ensinam sobre avaliação em larga escala e depois o governo fica inventando moda para nos sobrecarregar. Não reclamo por mim, mas por todas as crianças que acabam sentindo também, tanta pressão. Vejo que algumas etapas e cuidados com elas são cortadas para suprirem números e estatísticas. (P350)

Ganhei muito em aprendizado durante esse tempo de exercício em avaliação. Hoje conheço mais do que antes tudo sobre essa área, embora não seja tão especialista. Um dia pretendo ter uma formação melhor em avaliação da aprendizagem. (P479)

Conclui-se, nestes termos, que é realmente um cenário desgastante tanto para o aluno, quanto para o professor. Este último, principalmente, sofre os efeitos de uma pressão por resultados que pode adoecê-lo física e mentalmente.

Especificamente, a maioria dos professores que responderam à esta questão trataram do sistema avaliativo de alto impacto, mas o que dizem sobre este? Para tanto, elencou-se uma categoria específica para desvelo desse olhar.

b) Categoria – Sistema de avaliação em larga escala

Sobre o sistema avaliativo de alto impacto, os professores abordaram:

Unidade de sentido em Heidegger: sistema de avaliação em larga escala

Não é avaliado da forma como deveria; o sistema é falho e não leva em conta o nível e a realidade da educação atual. E os recursos oferecidos ao professor fica a desejar, principalmente na rede de ensino público. (P4)

Atualmente o professor não tem autonomia para realizar uma avaliação mais complexa, porque ele está preso a um sistema que não permite que ele avalie corretamente. (P6)

É desnecessário tanta avaliação, o aluno não aprende somente com papel e durante o ano letivo, principalmente as séries do spaece gera um bombardeio de avaliação do próprio governo, ou seja, por dinheiro e não por aprendizagem. (P8)

A avaliação ainda exige uma longa caminhada para se chegar ao ideal (avaliar o aluno como um todo). Acredito que, principalmente, as avaliações em larga escala, muitas vezes, estão fora de contexto do aluno deixando-o confuso e fora da sua realidade. Ainda há muito o que melhorar. (P10)

Penso que se preocupam apenas com os números/resultados e esquecem que aqueles que são avaliados não são máquinas, mas pessoas normais que se abalam com tanta pressão que recaem também sobre os professores. (P11)

O atual cenário não avalia verdadeiramente o aprendizado do aluno, e muito menos o desempenho do professor. (P14)

Nós sempre aprendemos o tempo todo que a avaliação deve ser continuada, somativa, eliminatória, mas sempre é dado ênfase na continuada, portanto na prática

acaba sendo eliminatória e poucas vezes no lugar de avaliar o todo, acaba se avaliando parte. Nossa maneira de avaliar ainda nos deixa muito a desejar, no final das contas só olhamos para números (notas) do que para conceito e valores. (P20)

Vejo muita produção na área mas que não chegam no cotidiano do professor. O que se pensa de avaliação enfatiza mais as de larga escala. A avaliação parece não condizer com o problema das causas da não apreensão do aluno ao conhecimento. (P21)

Ainda muito precário, muito enraizado com o tradicionalismo, ainda como a nota como centro de todo processo, ainda com a visão de exame e não de avaliação no sentidos conceitual! (P23)

Sabendo, que a avaliação educacional hoje é somatória e processual, avalio esses como classificatórios, onde não levam em conta as habilidades específicas de cada aluno, por ter em vista somente resultados. (P26)

A avaliação educacional, na vertente da avaliação de ensino-aprendizagem de larga escala, se configura atualmente, como definidora, no âmbito interno da escola, como definidora do currículo e da prática pedagógica do professor. Nas escolas públicas muitas das ações giram em torno de preparar (treinar) (P30)

Caótico (P32)

Sistema falho e desmotivante. (P36)

Atualmente o professor não tem autonomia para realizar uma avaliação mais complexa, porque ele está preso a um sistema que não permite que ele avalie corretamente. (P38)

É desnecessário tanta avaliação. As provas do spaece geram um exagero de avaliação do próprio governo. (P40)

As avaliações em larga escala, muitas vezes, estão fora de contexto do aluno deixando-o nervoso e confuso, forçando uma realidade. Há muito o que melhorar. (P42)

O atual cenário não avalia verdadeiramente o aprendizado do aluno. (P46)

A avaliação no Brasil ainda é tradicional. As provas continuam sendo a principal ferramenta de avaliação, tanto na educação básica quanto na graduação. É um sistema avaliativo pautado na aquisição de conteúdos e não no desenvolvimento do aluno durante o processo de construção do conhecimento. (P49)

Na prática acaba sendo eliminatória e poucas vezes no lugar de avaliar o todo, acaba se avaliando parte. No final só olhamos para números (notas). Apenas estatística. (P52)

Seria importante que houvesse políticas públicas mais efetivas e que os impostos fossem destinados às práticas educacionais significativamente. O processo é de otimismo, apesar do caos nas escolas públicas, os docentes também precisam de motivação e formação específica; os alunos culturalmente reclamam dos métodos tradicionais de provas, mas pouco mudou nas últimas décadas. (P76)

Muitas vezes são pontuais e possuem muito caráter taxativo e classificatório, fazendo com que se exclua todas as etapas e avanços do processo. (P84)

Eu vejo uma preocupação bem maior com os dados estatísticos do que com a verdadeira aprendizagem, de saber se o aluno está verdadeiramente aprendendo/e suas dificuldades, e como, assim podemos ajudá-lo. (P85)

Acredito que hoje essas avaliações de larga escala servem apenas para gerar números e favorecer a gestão da rede municipal/estadual. Tenho visto na escola as crianças e professores sendo submetidos à uma pressão fora do comum. São desconsiderados os ritmos de aprendizagem das crianças e todas são obrigadas a responder. No dia em que aconteceu a prova do SPAECE na minha escola muitas crianças passaram mal e faziam a prova chorando. Então, acredito que essa não é a melhor forma de realizar a aprendizagem nem de verificá-la. (P86)

Muito preocupado em mecanizar os alunos para obterem bons resultados e não respeitam o processo de aprendizagem de cada educando. (P90)

A avaliação educacional ainda continua agregada ao tradicionalismo e ao interesse político. Temos que mudar esse foco. (P91)

O atual cenário não avalia o aluno como estudante que é. Avalia a "cabeça" que tem que contar para receber as verbas. É tanto que as turmas que tem atenção total da escola é o 2º ano e o 5º ano. O restante é esquecido. Outra coisa, essa avaliação spaece (gigante) sendo toda pra marcar, não avalia ninguém. Apenas dá uma satisfação aos governantes. Agora se eu pegar o teste das 4 palavras que apliquei com meus alunos em fevereiro e o que apliquei em dezembro, ai sim, vou avaliar a evolução do aluno com mais fidelidade. (P93)

É desumano o sistema que avalia nossas crianças. Essas avaliações externas não levam em consideração o momento de construção da criança no ciclo de alfabetização, é um sistema meritocrático que anula a interação emocional e cognitiva da criança, e "travam" a criança naqueles descritores. (P94)

Visa mais o quantitativo. (P97)

Muitas avaliações e pouquíssimo empenho aos conteúdos, falta muito ainda para que aconteça uma avaliação digna ao aluno. Se prende a números e não a essência real da aprendizagem. Tem a educação como os alfabetizados, mas não como o alfabético-leitor e atuante. (P99)

Regular, precisa melhorar bastante. (P100)

As avaliações externas que são aplicadas nas escolas sabemos que são para gerar números. Porém os esforços que estão sendo desenvolvidos para que se alcance tais resultados estão sendo válidos, para aprendizagem das crianças, pois o aluno que sabe ler e interpretar diferentes portadores e gêneros textuais, ele será capaz de obter uma ótima avaliação, como também vai servir para o resto da sua vida. (P106)

Acredito que o tipo de avaliação imposto hoje não mede com eficácia a aprendizagem do aluno. (P107)

Infelizmente não estão conectados com a realidade da sala de aula que temos no ensino público, lidamos com uma gestão municipal que cobra muito tanto de docentes quanto discentes e não nos oferece condições de trabalho ou mesmo de avaliação, correção de fluxo etc. (P109)

Um pouco falho, pois não observa algumas diferenças de níveis escolares, idades e até deficiências das crianças. Os resultados das avaliações não implicam na promoção do aluno para outra série na escola pública, visto que o aluno avança para a série seguinte, mesmo sem atingir o nível de aprendizagem necessária. (P114)

Eu acredito que os atuais métodos de avaliações ainda não definem de fato, os conhecimentos dos alunos, visto que muita gente capaz na hora de fazer provas e avaliações não mostram sua verdadeira capacidade e conhecimentos, devido a

fatores externos como falta de memória no momento da prova, nervosismo e outros. (P115)

Regular, tem muitas coisas que precisam ser revistas, o sistema é deficitário. (P116)

A avaliação está sendo realizada muitas vezes, não para ajudar o aluno, mas para mostrar resultados gerais da escola. (P117)

Falido, pois a avaliação não mostra o real conhecimento do aluno, muitas vezes, esse resultado é "maquiado". Na realidade estão preocupados com a quantidade e não com a qualidade. O estado está cheio de "escolas nota 10"; mas gostaria de saber onde estão os alunos nota 10? (P124)

Atualmente as avaliações são praticadas em larga escala de forma arbitrária e repetitiva. Porém não há retorno com relação às dificuldades mostradas pelos alunos e como ajudá-los a superá-las. (P131)

Para mim, o sistema de avaliação está contaminado com ganâncias do poder, que só pensam em aparecer em termos de política. (P281)

Há uma preocupação excessiva com estatística dos municípios, o tão falado ranking, isso gera uma loucura dentro das escolas em ter porque ter números que levem essas escolas ao topo. (P466)

Estão querendo focar tudo em apenas linguagem e matemática, deixando áreas importantes como ciências, história e geografia de lado, além das artes. Tudo isso preocupados com as avaliações que as crianças vão fazer. (P467)

Por todo o exposto, as inferências realizadas afirmam que o sistema de avaliação em larga escala, aplicado no município da pesquisa, caracterizam-se por:

- Não levar em conta a realidade do aluno / fora de contexto;
- Ser uma avaliação parcial / pontual / distorcida;
- Ser realizada com exagero;
- Ter treinos e preparações para as habilidades exigidas nos testes;
- Ser ligada a objetivos políticos e financeiros;
- Ter preocupação excessiva apenas com notas / resultados / dados estatísticos;
- Não avaliar realmente a aprendizagem do aluno;
- Não avaliar o desempenho do professor;
- Ser reconhecido como uma avaliação tradicional;
- Causar prejuízo aos outros conteúdos curriculares e outras disciplinas, além de linguagem e matemática;
- Ser observada como cultura de exame;
- Ser definidora da prática pedagógica em sala de aula;
- Ser falho e caótico;
- Ser eliminatório, excludente, classificatório e taxativo;
- Necessitar de práticas educacionais significativas;

- Desconsiderar os ritmos de aprendizagem das crianças;
- Utilizar a política de premiação / bonificação como moeda de barganha por resultados;
- Ser desumano e não considera os diferentes níveis escolares, idades e deficiências das crianças;
- Ser um sistema meritocrático;
- Anular a interação emocional e cognitiva da criança;
- Limitar / travar as crianças apenas nos descritores;
- Promover privilégios apenas para algumas classes de ensino ligadas ao Spaece;
- Desconsiderar os fatores biopsicossociais dos alunos no momento da aplicação do teste;
- Preocupar-se apenas com ranking municipal e estadual;
- Contaminar-se pela ganância do poder, sendo utilizado como ferramenta de manipulação política.

Afirma Luckesi (2016a) que os estudantes são saudáveis e, por isso, para aprenderem, necessitam de efetivos cuidados por parte de nós educadores, tendo como pano de fundo: (01) a filosofia da educação (todos aprenderão aquilo que for ensinado, segundo a idade e desenvolvimento do estudante), (02) o currículo (conteúdo a ser ensinado), (03) ciências da educação, em especial a neurologia, que nos ensina que nosso sistema nervoso é plástico e que, através da ação de ensinar-aprender, de modo ativo, cria todos os circuitos possíveis de aprendizagens, que serão utilizados em desempenhos do presente e do futuro. (LUCKESI, 2016a, blog pessoal – postagem 17.Mai)

Luckesi (2016a) apresenta a motivação do professor como promotora de motivação ao próprio aluno, no sentido de instigá-lo ao aprender, no entanto, o cenário avaliativo em larga escala gera grande queixa dos professores por serem apenas uma fotografia distorcida da realidade, que pode mascarar um resultado real do aluno que não pode ser medido em sua complexidade por apenas um teste pontual, desmotivando-os. (SCHWEIG, 2016)

Rejeição e descontentamento são sentimentos comuns dentro dessa realidade das escolas públicas por que passam por essas avaliações em larga escala, tendo em vista o grau de cobrança exacerbado em cima do professor, que é posto como único responsável pela aprendizagem de conteúdos escolares, sem levarem em conta as subjetividades dos processos de ensino-aprendizagem, já tão conhecidas de todos no campo da educação, como: o envolvimento familiar, a assiduidade, a predisposição física e orgânica, além da cognitiva, a motivação, a subjetividade do sistema de interrelação com o meio e os outros etc. (SCHWEIG, 2016)

Conclui-se, enfim, que o sistema avaliativo de larga escala ainda tem muito a melhorar, tanto nos conceitos que o envolvem, quanto na sua metodologia de confecção e aplicação nesse município.

Justamente, porque os professores deste município almejam uma prática docente avaliativa sob os fundamentos de uma cultura de avaliação. Nesse sentido, o que dizem os professores sobre essa busca pela cultura de avaliação?

c) Categoria – Busca por uma cultura de avaliação

Envoltos nesse desejo, suas respostas são bem claras e cheias de pontos de esperança que fundamentam uma prática crítico-reflexiva da avaliação pautada em: autonomia, reflexão, práxis significativa, dedicação, compromisso, comprometimento, bem estar individual e social, abordagem formativa, construção de conhecimentos, observância das diversidades físicas e psíquicas, desenvolvimento de potencialidades/habilidades, autorregulação, feedback, integração com a família, aprendizagem significativa, qualificação e currículo inter e transdisciplinar.

Segue as respostas em análise:

Unidade de sentido: Em busca de uma cultura de avaliação

Realizando o mapeamento da aprendizagem do aluno no contexto de sua autonomia, dedicação, cumprimento das atividades, para atribuir uma nota ao educando. Acredito que uma nota de avaliação escrita bimestralmente não é uma única forma de avaliar. Procuo realizar minhas ações voltadas a uma reflexão do momento e do contexto vivenciado. (P16)

A avaliação educacional no Brasil, assim como o sistema educacional em sua totalidade ainda são arcaicos e tradicionais. As provas continuam sendo a principal ferramenta de avaliação, tanto na educ. básica quanto na graduação. É um sistema avaliativo pautado na aquisição de conteúdos e não no desenvolvimento do aluno durante o processo de construção do conhecimento. Esse modelo educacional precisa ser repensado, primeiro porque não condiz mais com o nosso contexto histórico e sociocultural. Segundo porque precisa ser significativo. O processo educacional precisa partir dos conhecimentos e vivências dos alunos e a avaliação deve contemplar o desenvolvimento dos mesmos e suas potencialidades. (P17)

A avaliação educacional é sem dúvida uma tarefa didática necessária e permanente no trabalho do professor, é através dela que se pode acompanhar o resultado do aluno. É um instrumento de coleta de dados sobre o aproveitamento dos alunos. (P18)

Atualmente, com a proposta inclusiva as secretarias de educação que direcionam o trabalho pedagógico das escolas públicas precisam elaborar diretrizes mais viáveis para avaliação dos alunos público alvo da Educação Especial. (P28)

Apesar de grandes mudanças, ainda necessitamos de mais reflexões acerca desse processo, pois deveremos priorizar as avaliações diagnóstica e formativa, visto que

são importantes e necessária para o melhor desenvolvimento do aluno e avaliação do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. (P29)

Acredito que uma nota de avaliação não é uma única forma de avaliar. Procuo realizar minhas ações voltadas a uma reflexão do contexto vivenciado. (P48)

A avaliação educacional é necessária e deve permanecer no trabalho do professor, mas realizada da forma correta (P50)

Acredito que hoje as escolas têm mais autonomia para fazer suas avaliações. Muitas buscam uma avaliação emancipatória e aos poucos acredito que a sociedade vai exigir que mais escolas façam o mesmo. (P77)

Ainda falta participação da família na construção da aprendizagem dos nossos alunos; infelizmente não se pode parar por conta desse fato. Precisamos encontrar um meio para incentivar esse avanço na evolução da aprendizagem. (P101)

Atualmente se cobram demais da escola e pouco da família. (P102)

Deveria ser voltado para a realidade do aluno englobando todas as séries, com recursos materiais e profissionais. O ensino deveria ser para a vida, não apenas para uma avaliação. (P103)

Quantitativo. A preocupação dos que regem todo esse sistema avaliativo, não são de pessoas que pensam na qualidade do ensino. Um país com "menos cultura" é mais ser manipulado. Avalio meu trabalho e os meus alunos através de relatórios e me questiono: até que ponto o relatório é eficaz para medir os conhecimentos das crianças? (P110)

As avaliações estão focadas no externo à escola deixando a aprendizagem real para traz. Número não diz que a aprendizagem aconteceu verdadeiramente. Ao meu ver os envolvidos deste o maior até chegar ao aluno deveriam focar no construir realmente "gente" de fato e direito. (P111)

O sistema de avaliação educacional ainda deixa a desejar, porém existem alguns aspectos que são satisfatórios. Acredito que futuramente a tendência é de melhorias para uma boa educação, já que o mesmo é o principal foco para nós educadores. (P126)

Há dez anos vemos uma explosão da avaliação educacional ligada a prêmios. Fico me perguntando o quanto isso interfere no fazer docente e na preocupação com a aplicação de um currículo interdisciplinar que procure construir uma educação crítico-construtiva. (P465)

As pessoas pensam que avaliação está apenas na didática. Não é bem assim. É muito mais do que isso. Esse é meu pensamento ao longo dos anos de vivência educacional. A avaliação pode enaltecer, mas também pode derrubar se não for bem executada. (P481)

Avaliação da aprendizagem é coisa séria, não é besteira. Vamos caminhar mais sério a cada ano, tenho certeza. (P500)

Saul (2010) destaca que a noção de avaliação – tratada veladamente como dicotomia entre meios e fins – como sinônimo de medida e valorizada principalmente pelas suas características de objetividade, fidedignidade e possibilidade de manipulação matemática dos dados, foi bastante criticada por levar à uma função e noção simplista, inflexível e

limitada, que macula – secundarizando – aspectos importantes do processo ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, há um destaque aqui como solução de se avaliar o ensino-aprendizagem para retorno, em forma de (re)planejamento de ações pedagógicas em sala de aula e vice-versa, em favor de uma aprendizagem mais significativa e da própria eficiência do sistema de ensino e dos professores, seria o maior objetivo da avaliação educacional.

Levando em consideração a preocupação com a formação docente para realizar isso de forma dinâmica e participativa, o professor deve, na sala de aula de todos os níveis de ensino, dominar esses conhecimentos para ter subsídios na hora da crítica à avaliação, seja interna ou externa. Ademais, esse conhecimento é necessário na própria implementação de tomadas de decisões educacionais, que figurem tão somente a favor da aprendizagem do alunado, objetivo maior da Educação.

Conclui-se que o que os professores procuram, na verdade, são os fundamentos de uma educação libertadora, onde o aluno é considerado um sujeito de direitos e obrigações que deve ser educado para exercer a sua cidadania, inserido em uma sociedade que igualmente promova essas condições elencadas.

Os fundamentos de autonomia, reflexão, práxis significativa, dedicação, compromisso, comprometimento, bem estar individual e social, abordagem formativa, construção de conhecimentos, observância das diversidades físicas e psíquicas, desenvolvimento de potencialidades/habilidades, autorregulação, feedback, integração com a família, aprendizagem significativa, qualificação e currículo inter e transdisciplinar compõem os conceitos promovidos pela educação crítico-reflexiva, tão teoricamente abordada no contexto universitário, das formações iniciais e continuadas nos cursos de pedagogia e nas outras licenciaturas.

Nesse contexto, para finalizar, como os docentes compreendem essa formação em avaliação educacional?

d) Categoria – Formação em avaliação educacional

A formação em avaliação educacional, sem contradita, foi muito abordada durante os dois paradigmas, qualitativo e quantitativo, porquanto se trata do objeto de estudo dessa tese.

Nesse contexto, finalizando as análises, apresentam-se como respostas:

Unidade de sentido: Formação docente em avaliação educacional

Necessita de um melhor estudo do corpo docente para entender a dinâmica da avaliação no momento atual. (P22)

Precisamos investir mais na formação do professor nesse aspecto. " (P24)

É necessário mais pesquisas na área. Avaliação Educacional parece esquecida nos cursos de formação continuada de professores. (P25)

Penso, que a maioria de nossos professores precisam ter uma compreensão mais ampla sobre a prática avaliativa dos professores, principalmente com relação aos instrumentos avaliativos. (P27)

O processo de avaliação de ensino-aprendizagem é uma construção coletiva, é uma via de mão dupla, onde o educador ensina, mas aprende também, e assim também o educando. O educador precisa conhecer o aluno em todas as suas características, peculiaridades, para avaliá-lo de forma plena e eficaz. Acredito que isso ainda deixa a desejar. Está faltando muita motivação nos alunos para que se desenvolvam bem, com bons resultados de aprendizagem. O professor deve ter a competência de estimular os alunos a desenvolver suas potencialidades e capacidades, fazendo com que eles no decorrer do processo de desenvolvimento a capacidade de pensar de forma crítica e lógica. (P80)

Acredito que as universidades particulares perecem em seus cursos de pedagogia, pois é bem raso o conteúdo de avaliação. Tive a "sorte" de estudar em uma universidade pública e tive esta disciplina no currículo, foi bem mais insuficiente. Hoje atuando no município vejo como as avaliações do governo são uma faca de dois gumes, pois ao mesmo tempo que eles exibem números e mais números, professores e alunos ficam sobrecarregados com tantas avaliações. (P87)

Fico me perguntando se os professores foram preparados para esse cenário que hoje se apresenta de tanta exigência por números estatísticos. (P134)

A formação do professor na graduação deixa a desejar no quesito avaliação da aprendizagem. (P152)

Será que somos preparados para essa maratona de avaliação em larga escala durante a graduação? Fica a dica para mudança na graduação. (P172)

Bom repensar nossos valores de formação do professor. (P177)

Sobrecarga de avaliação na prática pedagógica e deficiência na formação em avaliação. Como isso pode funcionar depois para o professor? (P188)

Um caos com tanta avaliação e nada de ensinar aos professores como lidarem com isso na prática pedagógica. Parabéns, Brasil! Indo no rumo errado. (P200)

A nossa formação em avaliação do ensino-aprendizagem deveria ser mais rica e detalhada, pra gente poder argumentar mais em nossas críticas. (P307)

Não domino muito avaliação, porque não tive suporte teórico para isso. Eu me viro com o que vão me ensinando e vou criando. (P315)

Foram muitas mudanças ao longo dos anos e muito rápidas, causando nos professores e funcionários do ensino uma certa sensação de despreparo, pois a base de formação não foi trabalhada para isso. (P335)

Quer cobrar? Então ensine. Queremos ter formação inicial em avaliação educacional e não faz de conta em formação continuada. Está igual à operação tapa buracos das prefeituras. (P363)

O tempo de estudo e dedicação à avaliação educacional é importante. Quando somos trabalhados desde a graduação com certos conceitos, no nosso fazer docente tudo fica mais claro e fácil, mas quando não, fica mais trabalhoso e temos que dispender novos esforços para recomeçar todo um trabalho. (P388)

Para quem não tem mais oportunidade de ter esses conhecimentos na formação inicial, é o jeito ser na formação continuada, mas se houver uma mudança agora, seria ideal para todas as formações em licenciaturas, para preparar melhor os professores para esses cenários avaliativos, já que parece ser irremediável. (P389)

Universidades que se preparem e preparem melhor seus professores e licenciados. O campo da avaliação educacional não é fácil e requer muito estudo. Não pode ser aplicado e nem feito de forma irresponsável! É bom que pensem seriamente nisso nos currículos da educação e das licenciaturas. Ninguém ensina como avaliar. Só vemos isso bem rápido nas disciplinas de didática, mas não supre a necessidade de conhecimento. (P404)

Precisamos de melhor formação em avaliação educacional. (P420)

O professor que tem que aprender a fazer sozinho o processo avaliativo. Ninguém ensina direito isso. Isso é um absurdo, principalmente para os cursos de pedagogia e das licenciaturas. (P445)

Sou a favor de formação constante em avaliação educacional para que possamos dominar essa área e parar de reclamar das avaliações em larga escala. Se há reclamação, é porque não houve formação adequada, então há desconforto de ter que dar conta de um processo que vem imposto e não desenvolvido com consciência e antecedência. (P447)

O tempo precioso que perdemos na formação inicial de 5 anos e nunca vimos avaliação educacional de forma aprofundada. É uma pena! O resultado disso tudo, vê-se agora. (P450)

Não gosto dessa área da avaliação, porque ninguém se esforçou em me mostrar que era interessante, durante a minha formação na graduação. (P451)

Destacam-se pontos interessantes para análise da formação em avaliação educacional que os professores desejam para si:

- Necessidade de estudo e preparação – formação aprofundada;
- Investimento em formação em avaliação;
- Maior promoção de pesquisas nessa área;
- Maior compreensão sobre os instrumentos avaliativos;
- Construção coletiva;
- Necessidade de boa motivação;
- Incentivo maior para a avaliação formativa;
- Aprofundamento de conteúdos sobre avaliação educacional;

- Repensar valores em torno da avaliação educacional;
- Retorno de resultados à prática pedagógica;
- Conteúdos mais ricos e discussões mais profundas como fundamentação para argumentações diante de cenários avaliativos adversos;
- Introdução da avaliação nos currículos das universidades como disciplina obrigatória.

Nessa conclusão é destacada a importância da formação ser para um conhecimento de avaliação como componente do ato pedagógico, tendo no professor um papel importante de mediador do processo de ensino-aprendizagem, como construtor de conhecimento junto ao aluno, adaptando suas condições de ensino e aprendizagem no decorrer do ano letivo. (CARVALHO, 2012; DEMO, 2008b; HOFFMANN, 2007a, 2007b; LIBÂNEO, 1994; LUCKESI, 2011)

Nesse ínterim, deve partir dos objetivos de um Projeto Político-Pedagógico (PPP), dos currículos e dos planos de ensino, uma necessidade premente de qualificação docente, tornando-lhes professores-pesquisadores, diante da necessidade de tornar os alunos aprendentes-pesquisadores, concomitantemente. Desenvolvendo constante investigação e exercitando uma prática investigativa, que exige constante estudo e acurado cuidado, uma avaliação atenta, qualitativa e quantitativamente. (CARVALHO, 2012; DEMO, 2008b; HADJI, 2001; HOFFMANN, 2007a, 2007b; LIBÂNEO, 1994; LUCKESI, 2011; PERRENOUD, 1999; 2000; 2013)

A avaliação formativa, viria também nessa formação, com função de ajuste pedagógico, uma vez que faz a regulação de ajuste entre o currículo, os níveis e ritmos de trabalho das turmas. Sempre nessa perspectiva de perscrutar a necessidade e suprir a carência de aprendizagem, tentando nivelar a aprendizagem da turma o mais que possível. (PERRENOUD, 1999; VIANNA, 2000; 2005)

Sobre a formação em avaliação, deve-se evitar que o conhecimento seja repassado ao professor de forma fragmentada e não ressignificada dentro da sua prática. Hadji (2001) complementa sobre a prática educativa em prol da aprendizagem, que esta deve

[...] 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).

Conclui-se, desta maneira, as colocações em torno da formação, fechando o ciclo de categorias que foram extraídas da percepção docente sobre o atual cenário avaliativo que o município estudado tem.

7.4.1 Entrelace qualiquantitativo e as questões norteadoras do estudo

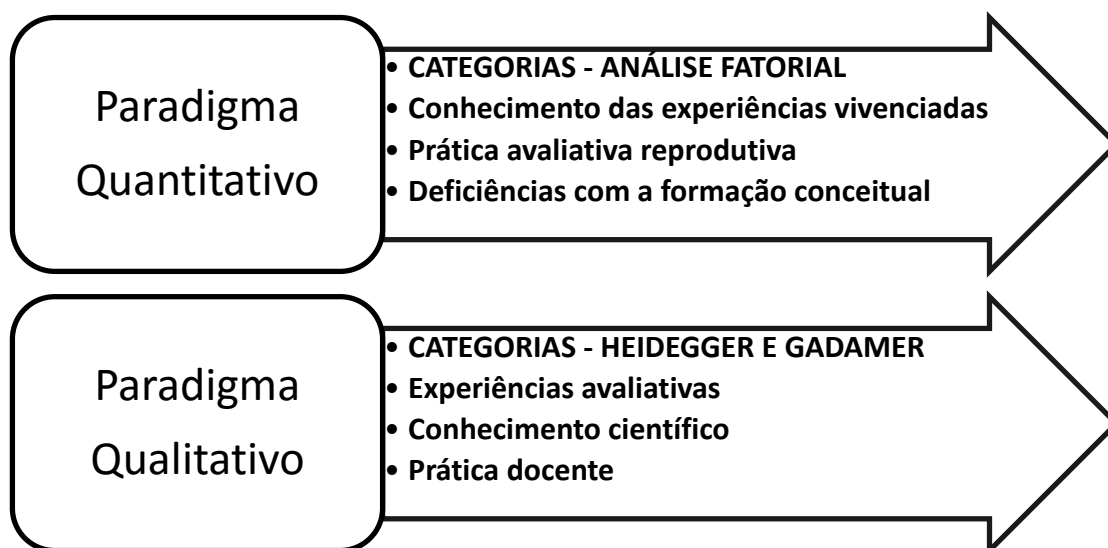
Necessário se faz, num estudo qualiquantitativo, demonstrar em que ponto os dois paradigmas se entrelaçam para a apresentação dos resultados da pesquisa.

Desta feita, este tópico apresenta de que forma os pontos de análises se convergem e quais resultados conjuntos respondem às questões propostas pelo estudo.

7.4.1.1 Sobre as categorias do estudo

As categorias apresentadas em cada campo, tanto no qualitativo, quanto no quantitativo, foram correspondentes e respondem bem à pesquisa.

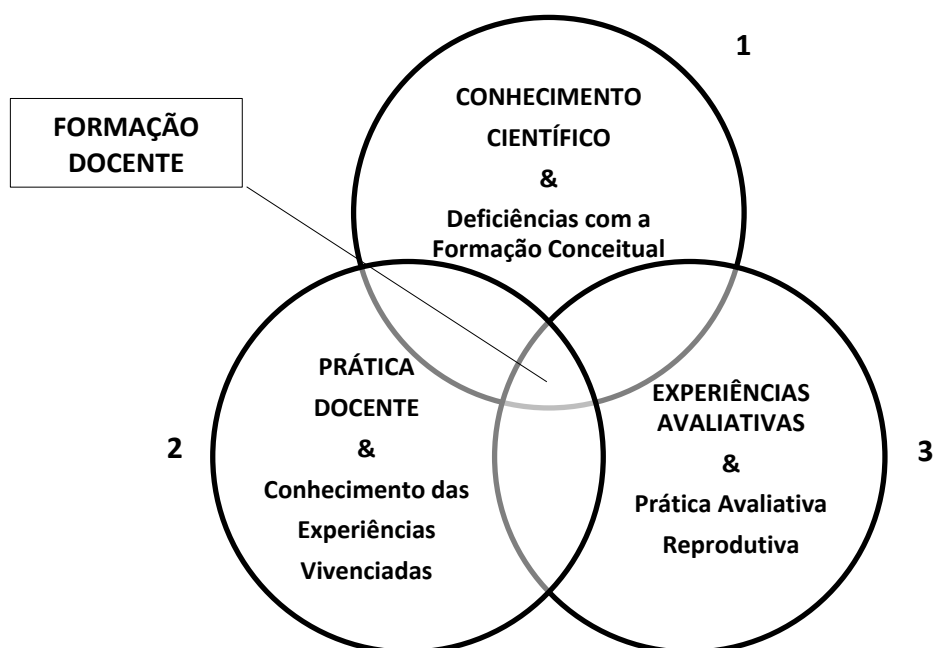
Figura 26 – Categorias quantitativas e qualitativas



Fonte: CARVALHO, 2016, elaboração da autora.

Vê-se, claramente, em toda a extensão da apresentação dos resultados pelo olhar quantitativo e pelo olhar qualitativo, inferências que são entrelaçadas e que vão pelo mesmo caminho da pesquisa, somando-se numa explicação consistente e clara.

Realizando um entrelace das categorias podemos definir da seguinte forma, os resultados diagnósticos:

Figura 27 – Entrelace qualiquantitativo

Fonte: CARVALHO, 2016, elaboração da autora.

No primeiro ponto, que remete ao conhecimento científico e às deficiências com a formação conceitual, as inferências são em torno da necessidade do conhecimento científico durante a formação dos professores para uma maior qualificação da educação e da prática docente avaliativa. Desejo esse bem destacado por eles e justificado em diversos pontos, já abordados exaustivamente na apresentação dos resultados.

No segundo ponto relativo à prática docente e ao conhecimento das experiências avaliativas, obtém-se como inferência que na prática docente hoje – por falta de uma formação científica adequada – aplica-se por tendência um conhecimento apenas espontâneo, sem conhecimento científico aprofundado.

No terceiro e último ponto, as experiências avaliativas e a prática avaliativa reprodutiva atestam o contexto educacional de reprodução de práticas pedagógicas no campo da avaliação, voltadas à cultura de exame.

Os três pontos entrelaçados formam um conjunto coeso, tecendo uma só voz, que confirmam as questões norteadoras do estudo, atingindo de fato todos os objetivos dessa tese que é defender que, se há uma deficiência notória na formação de conceito científico em avaliação educacional, durante a formação docente, – para que uma prática docente em avaliação do ensino-aprendizagem seja executada sob a égide da cultura de avaliação e de uma educação crítico-reflexiva – há uma necessidade premente de formação científica

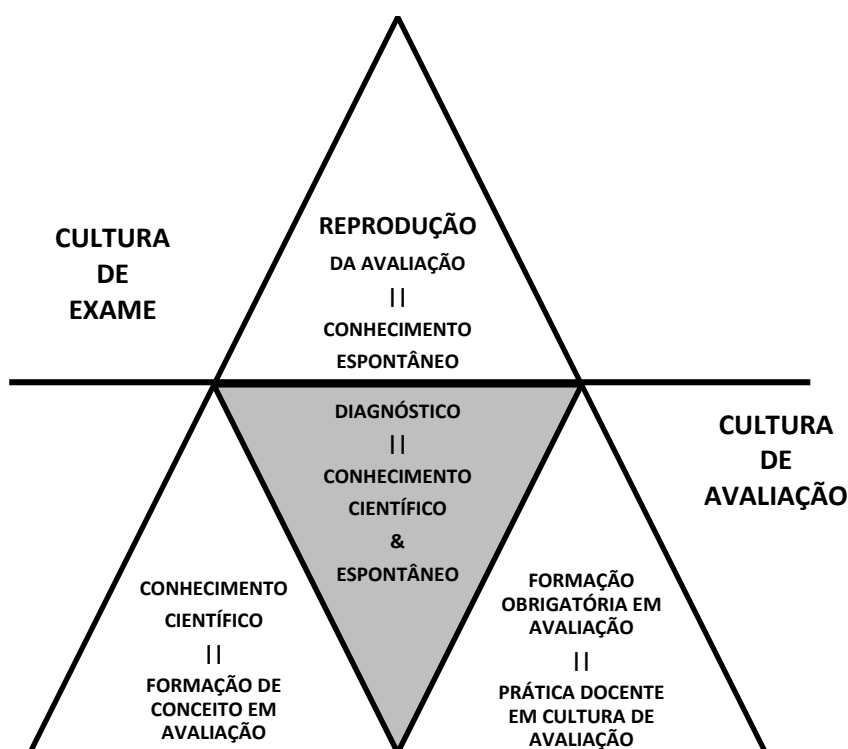
obrigatória em avaliação educacional, durante a formação inicial nos cursos de pedagogia e licenciaturas das Instituições de Ensino Superior (IES).

7.4.1.2 *Confirmando as questões norteadoras do estudo*

As questões iniciais do estudo tiveram suas confirmações com as categorias apresentadas em cada campo, tanto no qualitativo, quanto no quantitativo, solidariamente.

A figura 28, abaixo, forma um resumo de todo o resultado desta pesquisa. O que se apresenta na atualidade pode ser vista no topo, como cultura de exame, uma reprodução avaliativa eivada de conhecimento espontâneo. O diagnóstico principal do estudo foi que a relação entre conhecimento científico e espontâneo mostrou a fragilidade da formação em avaliação educacional na amostra ampliada de professores do município de Fortaleza. Essa deficiência de conhecimento científico está diretamente relacionada à falta de formação obrigatória em avaliação – que deveria ser trabalhada para uma visão crítico-reflexiva e aplicada sob forma de cultura de avaliação.

Figura 28 – Confirmações das questões norteadoras e o diagnóstico realizado



Fonte: CARVALHO, 2016, elaboração da autora.

Infere-se, para conclusão desta tese, que há realmente um cenário avaliativo bem complicado na visão dos docentes, mesmo que para o governo que o aplica não haja muito essa percepção.

A deficiência nesse processo vem diagnosticada, a partir da relação entre conhecimento científico e espontâneo, demonstrando – pela própria voz dos professores – que a falta de formação adequada em avaliação educacional, de forma aprofundada, acarreta uma prática avaliativa reprodutiva com vias à cultura de exame.

Diante dessa constatação, os professores fomentam esse pedido de formação docente aprofundada em avaliação educacional às universidades que oferecem cursos de pedagogia e das outras licenciaturas.

O conhecimento científico, nesse ínterim, torna-se imprescindível a uma formação de conceitos em avaliação, que seja utilizado de forma consciente para uma prática docente em cultura de avaliação via educação crítico-reflexiva, minimizando os efeitos danosos de um atual cenário avaliativo cansativo e exigente demais para professores e alunos.

Por fim, o ideal é que a base da prática pedagógica avaliativa tenha conhecimento científico e que este seja desenvolvido desde a formação inicial (em pedagogia ou outras licenciaturas), para que não haja reprodução de condutas e posturas caracterizadoras de uma cultura de exame, que venham prejudicar ao final a formação dos alunos.

8 CONCLUSÕES DO ESTUDO

Neste capítulo, apresentam-se as conclusões da pesquisa em toda a sua contextura, formada a partir do processo qualitativo e quantitativo, que conjuntamente formam um momento pertinente de inferências que atestam uma reflexão necessária ao atual cenário avaliativo.

8.1 A tessitura da problemática e a resposta à questão principal do estudo

Encontra-se nos diversos dicionários da Língua Portuguesa o termo tessitura como sendo um conjunto de sons que melhor convêm a uma voz ou instrumento; seria também o conjunto de notas que se repetem numa peça ou num trecho, constituindo uma espécie de média do registro em que foram compostos. Sendo também tratado, num sentido mais figurado, como uma organização, uma composição ou uma contextura. (FERREIRA, 2001; MICHAELIS, 2008)

Nesse sentido, o termo foi escolhido para apresentação desse trabalho por representar esse conjunto coeso de informações e inferências que fazem sentido diante de um contexto a ser refletido, a partir de fatos qualiquantitativos.

Tecer para compreender – essa é a tônica desse trabalho dito reflexivo. Porquanto, não se apresentam fórmulas, nem verdades, mas pontos de uma análise que vão para além do contexto apenas avaliativo, em forma de convite ao repensar a própria educação que se quer e se faz no século XXI.

A problemática da pesquisa está inserida no cenário internacional e nacional fazendo parte hoje do cotidiano dos municípios e estados brasileiros, que vivem esse momento febril de avaliação de alto impacto. Reiteramos que aqui não queremos por em xeque o valor dessas avaliações como contribuição à educação, mas sim de colocar para reflexão, de que forma deixamos – a pretexto de uma gestão educacional – essas avaliações se tornarem finalidade única da educação a favor de um viés econômico, em detrimento da formação intelectual e moral de pessoas cidadãs.

Desta temporada intensa, foram apresentando-se momentos de angústias por parte dos profissionais da docência, que – de certo modo – são os mais cobrados e atingidos nesse processo avaliativo, pois, tornam-se detentores da ferramenta que move os participantes dessas avaliações – os alunos – igualmente e fortemente afetados.

O problema dessa pesquisa científica era “a análise da relação entre conhecimento científico e espontâneo apresenta-se como fator importante para a internalização do conceito de avaliação e para uma proposta de reconstrução na formação docente em Cultura de Avaliação?”

Indubitavelmente, sim. Todo esse processo de contextura entre a escuta qualitativa e a busca por inferências quantitativas mostrou com propriedade, que entender essa relação intrínseca entre conhecimento científico e espontâneo é um fator importante para a internalização do conceito de avaliação e para uma reconstrução da formação docente também em cultura de avaliação, tendo em vista o país estar sendo imerso em uma onda avaliativa.

Em outras palavras, pode-se explicar dizendo que compreender o que é conhecimento científico e conhecimento espontâneo, auxilia na formação do conceito de avaliação, no momento em que os véus se descortinam e o que parecia ser conhecimento solidificado em conceitos avaliativos, apenas são inferências de vivências reprodutivas – não menos importante – no entanto, a construção de um conceito em avaliação educacional face à cultura de avaliação exige, notoriamente, mais do que apenas o conhecimento espontâneo.

As reflexões partiram da teoria de formação de conceitos de Vygotsky (2005) que reitera que o conhecimento científico torna-se imprescindível ao processo de construção de conceitos e faz com que o indivíduo ganhe mais propriedade em sua ação e vivência, aliando-se ao conhecimento espontâneo, regulando-o e caminhando junto a este depois dessa reconstrução cognitiva.

Conclui-se, portanto, esse momento de resposta à problemática e ao problema da pesquisa, assim como dos resultados da pesquisa – em termos dos objetivos definidos e questões norteadoras do estudo – como a voz que ecoa dos professores do município de Fortaleza, estado do Ceará, como tessituras que pedem vez e voz, face à correria do cotidiano escolar.

8.2 Tessitura qualiquantitativa: um estudo de formação em avaliação educacional para uma busca de cultura de avaliação via educação crítico-reflexiva

Em resposta ao objetivo geral, a pesquisa aplicada diagnosticou que a relação entre conhecimento científico e espontâneo apresenta-se como fator importantíssimo para a internalização do conceito de avaliação educacional pelo professor e para uma proposta de reconstrução na formação docente em cultura de avaliação, porquanto, foi diante da

constatação dessa relação intrínseca que os professores se revelaram em suas deficiências formativas e conceituais no campo avaliativo.

Diante do primeiro objetivo específico da pesquisa, investigou-se e foi constatado que a reprodução da avaliação como cultura de exame é uma prática recorrente na prática avaliativa docente, quando não há conhecimento científico que promova no professor um processo de internalização do conceito de avaliação do ensino-aprendizagem baseado em uma cultura de avaliação.

Em réplica ao segundo objetivo específico, constatou-se que o conhecimento científico tem importância fundamental no processo de formação do conceito de avaliação do ensino-aprendizagem para uma prática de cultura de avaliação.

Em relação ao terceiro objetivo específico, apresentaram-se muitos subsídios teóricos – em forma de resultados da pesquisa – que embasem uma reflexão sobre uma possível implementação de formação obrigatória em avaliação educacional, nas graduações do curso de pedagogia e das licenciaturas. Pode-se supor que até em outros cursos das IES, principalmente, os que necessitem da avaliação do ensino-aprendizagem, como fato fundamental para o exercício de uma prática docente em cultura de avaliação.

Conclui-se, finalmente, como satisfatório o estudo promovido com o público de docentes do município de Fortaleza, estado do Ceará, apresentando um cenário promissor e recheado de sugestões e implementações de ações visando a qualidade de um processo educativo voltado à cultura de avaliação como ferramenta de uma educação crítico-reflexiva.

8.3 Colaboração para o contexto social

Pretendeu-se defender com esta pesquisa que, se há uma deficiência notória na formação de conceito científico em avaliação educacional, durante a formação docente, – para que uma prática docente em avaliação do ensino-aprendizagem seja executada sob a égide da cultura de avaliação e de uma educação crítico-reflexiva – há uma necessidade premente de formação científica obrigatória em avaliação educacional, durante a formação inicial nos cursos de pedagogia e licenciaturas das Instituições de Ensino Superior (IES).

Através da constatação de um cenário pedagógico reproducionista, sem autonomia e sem conhecimento científico adequado em avaliação educacional, detectado no contexto dos professores formados em pedagogia e em licenciaturas diversas, infere-se que este contexto também possa ocorrer em outras áreas e cursos que por ventura lidam com o ensino.

Importante ressaltar desse estudo, que a necessidade de conhecimento científico em avaliação educacional foi sentida diretamente pela classe dos professores das escolas públicas do município de Fortaleza, o que não exige de ser sentida também em outros universos educativos, por docentes da própria universidade pública e privada, por exemplo. Pois, não raro, ouve-se queixas a respeito não só da didática aplicada pelos professores universitários, mas também sobre suas práticas avaliativas.

Espera-se que o impacto no ensino superior seja fomento à geração de uma classe do magistério de professores-cientistas que produzem o saber também na área da avaliação educacional, não apenas de professores-docentes que reproduzem e transmitem um saber produzido e perpetuado de forma distorcida. Que estes professores-pesquisadores possam fazer da sala de aula um espaço de pesquisa onde promovam transformações sociais, a partir de seus alunos, despertando nestes a sua própria identidade e busca de autonomia como cidadão, como sujeito que foi educado crítica e reflexivamente para um pensar e um agir dentro de uma visão libertária.

Encerra-se, com isto, o desejo de contribuição social com esse estudo reflexivo acerca do papel da universidade na produção de conhecimento científico para formações adequadas nos cursos de pedagogia e das licenciaturas, estendendo-se a outros cursos que se enquadrem nas questões aqui apresentadas.

Ademais, realizando um apanhado de todas as reflexões que foram surgindo em forma de perguntas durante a confecção desse estudo, neste momento final, busca-se resgatá-las em forma de contribuições e sugestões a partir dessa tese.

No momento em que as angústias dessa investigação trouxeram esses porquês aqui elencados, pensados inicialmente pela pesquisadora: “Por que a necessidade de criar novos caminhos, se ainda não preparamos uma base sólida? Por que querer alçar grandes vôos, quando ainda não conhecemos direito nossas asas? Se ainda não nos convencemos de nossas fragilidades mais básicas e não envidamos esforços para saná-las? Por que deixar para uma possível formação continuada um conhecimento que deve ser solidificado nas formações iniciais?” – O que estaria envolvido por detrás desses questionamentos?

Obtêm-se como respostas e contribuições sociais, o fato de estarmos caminhando para uma reflexão sobre a forma com que estamos aplicando as ferramentas avaliativas no processo de ensino-aprendizagem, muito mais do que criar novos modelos, precisa-se mais fortemente, aplicá-los corretamente, com o cuidado de não causar impactos danosos à formação integral do aluno na escola, para tanto, dar condições ao professor de uma formação também adequada.

Diante dos questionamentos sobre se: “[...] há real interesse nessa formação em avaliação educacional? Até que ponto as políticas públicas educacionais serão implementadas, acarretando prejuízos ao currículo e à sua interdisciplinaridade, se os docentes tiverem voz ativa nesse processo de construção e aplicação avaliativa?” (indagações da pesquisadora)

Pode-se sugerir que os professores, galgando esse conhecimento científico em avaliação educacional, participem mais no processo de formação crítica desse atual cenário avaliativo, construindo diálogos e discussões, realizando estudos e opiniões junto aos gestores, para melhorias nessas aplicações de avaliações em larga escala, de maneira que a formação integral do sujeito-aluno-cidadão, pela educação crítico-reflexiva, não seja prejudicada.

Nesse contexto, precisa-se também tocar na questão da valorização profissional. Faz-se necessário que os gestores de governos entendam que um professor bem valorizado – em termos salariais, com planos de cargos e carreiras adequados, além de valorização moral e social partindo de seus gestores e olhar da sociedade – não vão ceder aos apelos da política de bonificação/premiação como única forma de motivação ao bom magistério, limitando-se a apenas esta recompensa.

Ainda nesse contexto, a sobrecarga em cima do professor também vai gerar impacto extremamente negativo no profissional, em curto, médio e longo prazo, causando prejuízos de todas as formas, tanto para o profissional em si mesmo, quanto para a própria gestão educacional, uma vez que profissional adoecido, física e emocionalmente, acarreta perdas em todos os sentidos no contexto educacional, principalmente, no tocante ao vínculo criado com o próprio corpo discente – vínculo este essencial para uma aprendizagem significativa. Além da sobrecarga em cima de outros atores educacionais como coordenadores e diretores, acima de tudo, dos próprios alunos que também se veem exauridos diante disso tudo.

Destarte, um bom profissional valorizado, sempre motivado, irá motivar igualmente o seu alunado, conseguindo de forma natural e gradual – sem treinos, pressões, castigos ou recompensas – bons resultados educacionais de forma constante, realmente, duradouros e significantes para a sociedade.

Nestes termos, se bem aplicados, pode-se dizer não à competição “nada saudável” sugerida pela OCDE, que não vão ser derrubados índices de crescimento educacional, mas sim aumentá-los, se forem realizados os processos avaliativos da forma correta, pensando no desenvolvimento e bem estar biopsicossocial de todos os envolvidos. Continuará não adequado, se esse cenário avaliativo atual beneficiar apenas os que detêm as funções de

gestão político-econômica, sem preocupação com os atores educacionais da ponta do processo: professores e alunos.

Outrossim, fica como sugestão incentivar as discussões que tratem do campo avaliativo como meio de contribuição, como ferramenta conceitual colaborativa para a aplicação de um currículo integral – não fragmentado, não fragilizado, realizado de maneira interdisciplinar – ao invés de deixar-se naturalizar a ideia de uma aplicação de avaliação em larga escala, como fim educacional de controle social, voltado exclusivamente à satisfação do campo político e econômico dominante.

Finaliza-se este estudo, com convicção sobre sua importância no cenário atual, com votos de que as contribuições sociais e sugestões possam fazer sentido diante da realidade investigada, promovendo campos profícuos em avaliação educacional e ações mais qualificadas em Educação.

REFERÊNCIAS

- ANDERBERG, M. **Cluster analysis for applications**. New York: Academic Press, 1973.
- ANDERSON, T.W. **An introduction to multivariate analysis**. New York: John Wiley & Sons, 1958.
- AUSTIN, J. T. & CALDERÓN, R. Theoretical and technical contributions to structural equation modeling: An updated bibliography. **Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal**, v.3, p.105-175, 1996.
- ARBUCLE, J. L. Full information estimation in presence of incomplete data. In: G.A. Marcoulides & R. E. Schumaker (eds.). **Advanced structural equation modeling: Issues and techniques**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1996.
- BENTLER, P. M. **Multivariate analysis with latent variable: Causal modeling**. *Annual Review of Psychology*, v.31, p.419-456, 1980.
- BERBEL, N. A. N; COSTA, W. S. da; GOMES, I. R. de L; OLIVEIRA, C. C. de; VASCONCELLOS, M. M. M. **Avaliação da aprendizagem no Ensino Superior: um retrato em cinco dimensões**. Londrina: UEL, 2001.
- BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. **Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola**. *Educação e Pesquisa*, 38 (2), 373-388. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022012005000006> (2012)
- BOUCHARD, M. e FONTAN, J. M. **L'économie sociale à la loupe**. Problématique de l'évaluation des entreprises de l'économie sociale. Université do Québec à Montréal. Canadá, 2008.
- BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992 [1970].
- BRASIL. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica**. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/> Acesso em: 25.Mai.2016
- _____. **Países participantes do PISA**. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-paisesparticipantes> Acesso em: 25.Mai.2016
- _____. **Sobre o Pisa**. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa/sobre-o-pisa> Acesso em: 25.Mai.2016
- _____. **O Pisa e o Ideb**. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-opisaeideb> Acesso em: 25.Mai.2016
- _____. **Grupo Ibero-americano do Pisa**. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/grupo-ibero-americano-do-pisa> Acesso em: 25.Mai.2016

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Edições Câmara, 2010.

BYRNE, B. **Structural Equation with AMOS:** basic concepts, applications and programming. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

CARVALHO, W.R.L. **Da alvorada ao ocaso:** estudo de caso sobre a avaliação da aprendizagem em cursos de pedagogia diurno e noturno em uma instituição de Ensino Superior da rede pública. 2012. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2012.

CORETH, E. **Questões fundamentais de hermenêutica.** São Paulo: EPU, 1973.

DEMO, P. **O mais importante da Educação importante.** São Paulo: Atlas, 2012.

_____. **Universidade, aprendizagem e avaliação:** horizontes reconstrutivos. Porto Alegre: Mediação, 2008.

_____. **Educar pela pesquisa.** Campinas: Autores Associados, 1996.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação:** políticas educacionais e reformas da Educação Superior. São Paulo: Cortez, 2003.

DUFOUR, D.-R. **A arte de reduzir as cabeças:** sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal. Rio de Janeiro, RJ: Companhia de Freud, 2005.

ESTEVE, J. **O mal-estar docente:** a sala de aula e a saúde dos professores. Trad. Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru, São Paulo: Edusc, 1999.

FERREIRA, K.S. **Ser professor em cursos de direito em Fortaleza:** visão fenomenológica. 168f. Doutorado (tese) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2013.

FERREIRA, A.B. de H. **Miniaurélio Século XXI:** o minidicionário da língua portuguesa. 5.ed. revisada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FIELD, ANDY. **Descobrimo a estatística usando SPSS.** Trad. Lorí Viali. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir:** nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FORTALEZA. **Equipamentos escolares da Rede Municipal.** Secretaria Municipal de Educação (SME). Disponível em: <http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br/educacao/index.php/conteudos/category/103-nossas-escolas>. Acesso em 25.Mai.2016a

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREITAS, L.C. **IDD, o novo índice da educação no SINAEB**. In: Blog do Freitas – Avaliação Educacional. Postagem em 07. Mai. 2016. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2016/05/07/idd-o-novo-indice-da-educacao-no-sinaeb/>. Acesso em 25. Mai. 2016a

_____. **Lei de Responsabilidade Educacional**. In: Blog do Freitas – Avaliação Educacional. Postagem em 01. Mai. 2016. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2016/05/01/lei-de-responsabilidade-educacional-i/> Acesso em: 25. Mai. 2016b

_____. **Polêmica na matriz: o desastre da meritocracia continua...** Postagem original na UOL em 8.Fev.2011 e repostado em 29.Dez.2012 In: Blog do Freitas – Avaliação Educacional. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2012/12/29/polemica-na-matriz-o-desastre-da-meritocracia-continua/> Acesso em: 25.Mai.2016c

GADAMER, H-G. **Hermenêutica em retrospectiva: a posição da filosofia na sociedade**. Trad. Marco Antônio Casanova. Vol. IV. Coleção Textos Filosóficos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. **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.

_____. **Verdade e Método**. Trad. Flávio Paulo Meurer. 3ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GORI, R. Une nouvelle manière de donner des ordres? In: A. Abelhauser, R. Gori, & M. J. Sauret, **La folie évaluation: les nouvelles fabriques de la servitude**. Paris, France: Mille et Une Nuits, 2011.

GORI, R. **La fabrique des imposteurs**. Paris, France: Les Liens Qui Liberent, 2013.

GUBA, E. G. e LINCOLN, Y. S. **Fourth generation evaluation**. Newbury Park, CA: Sage, 1989.

GURGEL, C.R.; LEITE, R. H. **Avaliar aprendizagem: uma questão de formação docente**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.15, n.54, p. 145-168, out./dez. 2006.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HAIR, JR. J.F; ANDERSON, R.E.; TATHAM, R.L.; BLACK, W.C. **Análise Multivariada de Dados**. 5.ed. Trad. Adonai Schlup Sant'Anna; Anselmo Chaves Neto. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HARMAN, H. H. **Modern Factor Analysis**. 2ed. Chicago, London: The University Chicago Press, 1968.

HAYDT, R.C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2002.

HEIDEGGER, Martin. **Interpretações fenomenológicas sobre Aristóteles** – Introdução à pesquisa fenomenológica. Trad. Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **Ser e Tempo**. Tradução: Márcia de Sá Cavalcante Schuback. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. **Ser e Tempo**. Trad. Marcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Editora Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2006.

_____. A coisa. In: **Ensaio e conferências**. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **A Origem da Obra de Arte**. Lisboa: Edições 70, 1990.

HOFFMANN, J. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007a.

_____. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007b.

HUBERT, C. J. "Issues in the Use and Interpretation of Discriminant Analysis." Psychological Bulletin 95, p.156-171., 1984

IMBERNÓN, F. **Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade**. Trad. Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2012.

IMBERNÓN, F. (org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Trad. Ernani Rosa. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KLAUSMEIER, H. J. **Manual de Psicologia Educacional**. São Paulo: Harbra, 1977.

LACAN, J. **O seminário, livro 16: De um Outro ao outro, 1968-1969**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2008.

LA TAILLE, I. de; JUSTO, J.S.; PEDRO-SILVA, N. **Indisciplina, disciplina: ética, moral e ação do professor**. 5ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

LEITE, R. H. **Aperfeiçoamento e especialização: o esperado e o alcançado na visão dos alunos que frequentaram 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.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F.de.; TOSCHI, M.S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. Coleção Docência em Formação. 7.ed. São Paulo: Cortez, [2003] 2009.

LIMA FILHO, G. D. de; TROMPIERI FILHO, N. **As cinco gerações da avaliação educacional: características e práticas educativas**. Revista Científica Semana Acadêmica. Fortaleza, ano MMXII, Nº. 000011, 10/07/2013. Disponível em: <http://semanaacademica.org.br/artigo/cinco-geracoes-da-avaliacao-educacional-caracteristicas-e-praticas-educativas>. Acessado em: 24/06/2016.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem: senso comum e senso crítico**. Postagem 17. Maio. 2016. Disponível em: <https://www.facebook.com/cipriano.luckesi/posts/102100228841>

55202. Acesso em 26/05/2016.

_____. **Senso crítico na abordagem da Base Nacional Comum Curricular**. Postagem 1. Mar. 2016. Disponível em: <https://www.facebook.com/cipriano.luckesi/posts/10209283694755929>. Acesso em 26/05/2016.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

MANONNI, M. **Educação impossível**. Lisboa, Portugal: Moraes, 1976.

MÉNDEZ, J. M. A. Avaliar a aprendizagem em um ensino centrado nas competências. In: SACRISTÁN, J.G.; GÓMEZ, A.I.P.; RODRÍGUEZ, J.B.M.; SANTOMÉ, J.T.; RASCO, F.A.; MÉNDEZ, J.M.A. **Educar por competências**: o que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 233-264

MERLEAU-PONTY, M. The primacy of perception and its philosophical consequences. In: MORAN, D. & MOONEY, T. **The Phenomenology Reader**. London, New York: ROUTLEDGE, p.436-437, 2002.

MERLEAU-PONTY, M. **O Olho e o Espírito**. In: MERLEAU-PONTY, M. **O Olho e o Espírito**. São Paulo: Martins Fontes, 2002 [1971].

MICHAELIS. **Dicionário escolar língua portuguesa**. Edição revisada com novo acordo ortográfico. São Paulo: Melhoramentos, 2008.

NÉBIAS, CLEIDE. Formação dos conceitos científicos e práticas pedagógicas. In: **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Vol.3, Nº 4, Botucatu, SP: Fevereiro/1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32831999000100011 Acesso em: 17.Jan.2016

NEILL, A. S. **Liberdade sem medo** (*Summerbill*). 6.ed. São Paulo: Ibrasa, 1968.

NÓVOA, A. Para una formación de profesores construída dentro de la profesión. In: **Revista de Educación**, nº350, Set-Dez. p.203-218. Madri, Espanha: Secretaria General Técnica, 2009.

OECD. **Relatórios Econômicos da OCDE – Brasil 2015**. Resumo em Português. Novembro 2015. Disponível em: <http://www.oecd.org/eco/surveys/Brasil-2015-resumo.pdf>. Acesso em: 27.Mai.2016 (2015a)

_____. **Education at a Glance 2015**: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en> Acesso em: 27.Mai.2016 (2015b)

OLIVEIRA, S.M.C. de. **Avaliação formativa como regulação da aprendizagem**: desafios para a práxis no Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Fortaleza – uma análise fenomenológica. Tese de doutorado. 257p. Fortaleza, UFC: 2015.

PACHECO, J. A. Formação inicial In: **Formação de professores**. P. 45-51. Porto: Editora Porto, 1999.

PACHECO, J. A. **O Pensamento e a ação do professor**. Porto: Editora Porto, 1995.

PALMER, R. **Hermenêutica**. Lisboa: 70, 1989.

PAQUAY, L.; NIEUWENHOVEN, C.V.; WOUTERS, P. (Orgs.) **A Avaliação como ferramenta de desenvolvimento profissional de educadores**. Porto Alegre: Penso, 2012.

PASCUAL, J.G. **Universidade: fábrica de sonhos e celeiro de decepções?** Fortaleza: Edições UFC, 2012.

PASSONE, E. F. K. Produção do fracasso escolar e o furor avaliativo: o sujeito resiste? In: **Estilos da Clínica**, v. 20, n.3, Doi: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v20i3p400-420>. São Paulo: 2015, p. 400-420.

_____. **Psicanálise e educação: o discurso capitalista no campo educacional**. ETD – Educação Temática Digital, v.15, n.3, p.407-424, 2013.

PASSOS, M.B de A. **Professores do Ensino Superior: práticas e desafios**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

PERRENOUD, P. **Desenvolver competências ou ensinar saberes?** A escola que prepara para a vida. Trad. Laura Solange Pereira. Porto Alegre: Penso, 2013 [2011].

_____. **Du curriculum aux pratiques: question d'adhésion, d'énergie ou de compétence?** Texto de uma conferência apresentada em Québec em 10 out.2000.

_____. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIAGET, J. **Seis estudos em Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

_____. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. **Epistemologia Genética**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PILETTI, N. **Aprendizagem: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2013.

PILETTI, N.; ROSSATO, S. M. **Psicologia da Aprendizagem: da teoria do condicionamento ao construtivismo**. São Paulo: Contexto, 2011.

PINES, L.; WEST, L. **Compreensão conceitual e aprendizado da ciência: uma interpretação da pesquisa dentro de um arcabouço teórico de fontes do conhecimento**. s.d. (Mimeogr.). 1984

RAVITCH, D. Good News! Oklahoma eliminates VAM! In: **Diane Ravitch's Blog**. 12.Mai.2016. Disponível em: <https://dianeravitch.net/2016/05/25/good-news-oklahoma-eliminates-vam/> Acesso em: 26.Mai.2016

ROBINSON, K. **Libertando o poder criativo**: a chave para o crescimento pessoal e das organizações. Trad. Rosemarie Ziegelmaier. São Paulo: HSM Editora, 2012.

ROLDÃO, M.do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. Portugal. In: **Revista Brasileira de Educação**. v12, n.34, p. 94-181, Jan/Abr, 2007.

SACRISTÁN, J.G.; Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação. In: SACRISTÁN, J.G.; GÓMEZ, A.I.P.; RODRÍGUEZ, J.B.M.; SANTOMÉ, J.T.; RASCO, F.A.; MÉNDEZ, J.M.A. **Educar por competências**: o que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011.

SAUL, A. M. **Avaliação Emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHLEIERMACHER, F. D. E. **Hermenêutica**: arte e técnica da interpretação. Petrópolis: Vozes, 1999.

SCHMIDT, L.K. **Hermenêutica**. Trad. Fábio Ribeiro. São Paulo: Editora Vozes, 2013.

SCHWEIG, J. The Opt-Out Reckoning. In: **U. S. News & World Report**. 9.Mai.2016. Disponível em http://www.usnews.com/opinion/articles/2016-05-09/who-does-the-movement-to-opt-out-of-standardized-testing-help?src=usn_fb. Acesso em: 25.Mai.2016

SILVA, E; ROCHA, A; ROBERTO, A; LOPES, H; CRUZ, Z. “**Hans-Georg Gadamer e a Teoria da Hermenêutica**”. Universidade de Cabo Verde, 2010. Disponível em: <http://www.slideshare.net/kularocha/hans-georg-gadamer-e-a-teoria-da-hermenutica>. Acesso em 12 ago.2013.

TERRIEN, J. Trabalho e saber: a interação no contexto da pós-modernidade. In: MARKET, W. **Trabalho, qualificação e politecnia**. Campinas-SP: Papirus, 1996.

TOASSA; DELARI JÚNIOR, Sakharov e os métodos para pesquisa da formação de conceitos. In: **Fractal**, Rev. Psicol., v. 25 – n. 3, p. 645-658, Set./Dez. 2013

TYLER, R. W. **Basic principles of curriculum and instruction**. Chicago: The University of Chicago, 1949.

VASCONCELOS, C. dos S. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. 18.ed. São Paulo: Libertad, 2008.

VIANNA, H. M. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

_____. **Avaliação educacional**: teoria, planejamento, modelos. São Paulo: IBRASA, 2000.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005 [1987].

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2007 [2002].

APÊNDICE I – ESCALAS DE LIKERT E ROTEIROS PARA ENTREVISTAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

PERFIL DO PROFESSOR	<i>PESQUISA - Nº DE CONTROLE</i> _____ <i>DATA</i> _____/_____/_____
IDADE:	SEXO: () masculino () feminino
EXPERIÊNCIA DOCENTE EM ANOS:	TRABALHA EM ESCOLA: () pública () particular
NÍVEL DE ENSINO QUE ATUA: () Educação Infantil () Ens. Fundamental I () Ensino Fundamental II () Ensino Médio	
FORMAÇÃO INICIAL: () Pedagogia () Licenciatura, QUAL?	
FORMAÇÃO CONTINUADA: () não () sim, especifique qual/quais:	
CURSOU DISCIPLINA ESPECÍFICA DE AVALIAÇÃO NA GRADUAÇÃO? () sim () não	

POR FAVOR, RESPONDA TODAS AS QUESTÕES, É IMPORTANTE NÃO DEIXAR NENHUMA EM BRANCO. OBRIGADA!

Nº	ESCALAS	Concordo		Discordo		
		Plenamente Concordo	Parcialment	Indeciso	Discordo Parcialment	Plenamente Discordo
1	Durante os meus anos escolares como estudante na Educação Básica, minhas experiências com as avaliações de ensino-aprendizagem (das disciplinas que cursei) foram positivas.					
2	Muito do que sei de avaliação do ensino-aprendizagem aprendi durante a minha vivência escolar na Educação Básica.					
3	Muito do que sei de avaliação do ensino-aprendizagem aprendi durante a minha vivência acadêmica na Graduação.					
4	Considero que minha prática atual em avaliação do ensino-aprendizagem reflete mais o que vivenciei na educação básica e na graduação.					
5	Acabo me espelhando em algum professor que tive quando eu era estudante na Educação Básica, no momento que planejo e aplico as avaliações do ensino-aprendizagem em minhas turmas de ensino.					
6	Acabo me espelhando em algum professor que tive na Graduação, no momento que planejo e aplico as avaliações do ensino-aprendizagem em minhas turmas de ensino.					
7	Tenho uma prática avaliativa bem específica, idealizada por mim mesmo(a).					
8	Considero minha prática avaliativa bem tradicional nas turmas que ensino.					
9	Considero minha prática avaliativa emancipatória e participativa nas turmas que ensino.					
10	Domino os conteúdos relativos à avaliação educacional, principalmente, os de avaliação do ensino-aprendizagem.					
11	Uma disciplina de avaliação educacional é muito importante como base teórica sobre os conceitos de avaliação do ensino-aprendizagem e a sua prática no exercício docente.					
12	Uma disciplina de avaliação deve ter carga horária suficiente que aborde todos os conceitos e particularidades do campo da avaliação educacional, principalmente, da avaliação do ensino-aprendizagem.					
13	As formações continuadas não são suficientes para suprir o conhecimento sobre avaliação educacional e avaliação do ensino-aprendizagem.					

14	Tenho dificuldades de analisar e utilizar os resultados das avaliações em larga escala (aplicadas atualmente nas séries da Educação Básica) como melhoria à minha prática pedagógica.					
15	A minha prática avaliativa em sala de aula é fruto de reflexão sobre tudo que aprendi de conteúdos sobre avaliação do ensino-aprendizagem e não das vivências que tive quando era estudante.					

Caro(a) Professor(a),	INDIQUE COM VALORES DE 0 A 10 (valores até duas casas decimais. EX.: 6,35)
1) Atribua notas para o seu nível de SATISFAÇÃO COM A AVALIAÇÃO QUE VIVEU DURANTE SUA FASE ESCOLAR COMO ALUNO(A) NA EDUCAÇÃO BÁSICA (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio)	
2) Atribua notas para o seu nível de SATISFAÇÃO COM A AVALIAÇÃO QUE VIVEU DURANTE SUA FASE ESCOLAR COMO ALUNO(A) NA FORMAÇÃO INICIAL – SUA GRADUAÇÃO/LICENCIATURA	
3) Atribua notas para o seu nível de SATISFAÇÃO COM A AVALIAÇÃO QUE VIVEU DURANTE SUA FASE ESCOLAR COMO ALUNO(A) NA FORMAÇÃO CONTINUADA (se teve alguma)	
4) Atribua notas para o seu nível de SATISFAÇÃO COM A AVALIAÇÃO QUE EXECUTA HOJE COM AS TURMAS ONDE LECIONA.	
5) Atribua notas para o seu nível de SATISFAÇÃO COM SEU CONHECIMENTO / DOMÍNIO EM AVALIAÇÃO.	
6) Atribua notas para o seu nível de SATISFAÇÃO COM O QUE OS CURSOS DE GRADUAÇÃO/LICENCIATURA FORNECEM DE / SOBRE AVALIAÇÃO.	



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

PERFIL DO PROFESSOR	<i>PESQUISA - Nº DE CONTROLE</i> _____ <i>DATA</i> _____/_____/_____
IDADE:	SEXO: () masculino () feminino
EXPERIÊNCIA DOCENTE EM ANOS:	TRABALHA EM ESCOLA: () pública () particular
NÍVEL DE ENSINO QUE ATUA: () Educação Infantil () Ens. Fundamental I () Ensino Fundamental II () Ensino Médio	
FORMAÇÃO INICIAL: () Pedagogia () Licenciatura, QUAL?	
FORMAÇÃO CONTINUADA: () não () sim, especifique qual/quais:	
CURSOU DISCIPLINA ESPECÍFICA DE AVALIAÇÃO NA GRADUAÇÃO? () sim () não	

Ord.

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

- 01** Como você caracteriza as experiências avaliativas que viveu como aluno(a) na Educação Básica? Por quê?
- 02** Como você caracteriza as experiências avaliativas que viveu como aluno(a) na sua Formação Inicial? Por quê?
- 03** Como você caracteriza as experiências avaliativas que viveu como aluno(a) na sua Formação Continuada? Por quê?
- 04** Comente sobre o que o seu curso de graduação ofereceu, em termos de conhecimento e execução em Avaliação Educacional, para o seu exercício como docente.
- 05** Comente sobre o que o seu curso de formação continuada ofereceu, em termos de conhecimento e execução em Avaliação Educacional, para o seu exercício como docente.
- 06** Faça uma análise do seu grau de conhecimento em Avaliação Educacional.
- 07** Explique de onde você acha que veio o seu maior conhecimento em Avaliação Educacional.
- 08** Faça uma análise da sua execução em sala de aula hoje, em termos de Avaliação Educacional.
- 09** Dê sua opinião sobre a necessidade de o professor obter conhecimento científico sobre a Avaliação Educacional.
- 10** Dê sua opinião sobre o fato de as universidades não oferecerem disciplinas obrigatórias em Avaliação Educacional.

APÊNDICE II – TRANSCRIÇÕES PARA ANÁLISE QUALITATIVA

Após a transcrição na íntegra da fala dos depoentes, estas foram separadas de acordo com as categorias do estudo, conforme apresentação abaixo:

1) EXPERIÊNCIAS AVALIATIVAS

A) EDUCAÇÃO BÁSICA

As experiências em avaliação na educação básica não são positivas, em geral. São muito negativas no sentido de que a gente não consegue alcançar muitos objetivos. É a questão de classificação, só de notas, e a gente fica muito ruim no sentido de quando a gente não alcança essas notas. (P1)

Como experiência eu posso relatar uma experiência com meu filho. Ele estudava numa escola particular aqui em Fortaleza e ele não conseguia alcançar a média, então sofria muito ele e sofria muito eu. Muitos, por mais que se tentasse, se fosse em coordenação, que se fosse questionar, mas não era... não se tinha espaço para questionamentos, só era a nota e acabou; era classificação, não era avaliado o caminho que o aluno percorreu pra chegar onde ele chegou. Era só visto o final, o processo final. A nota, por exemplo, se ele alcançou a média em matemática, aquele resultado que o professor queria. (P1)

Olha, voltando ao passado como aluno o que a gente sofreu muito com as avaliações foi muita punição, medo, as avaliações só serviam para lhe classificar: se você sabe, você é promovido; se você não sabe, você é reprovado. Ela não servia pra te ajudar a avançar, pra você identificar as tuas dificuldades e a partir dessas dificuldades, ele pudesse melhorar a aprendizagem do aluno. (P2)

Eu não sei se uma palavra meio pesada, mas eu acho que eu classificaria como uma coisa meio traumática. Aquela questão da avaliação bem objetiva, bem de você responder o que estava no conteúdo, que estava naquela matéria, sem poder fugir muito daquilo ali que o professor tinha dado. Então aquilo, aquela forma bem amarrada, digamos assim de responder as avaliações, causavam um certo trauma em mim, enquanto aluna.(P4)

Tenho bastante tempo de experiência, desde 91 que eu ensino na rede pública e a avaliação, eu não sei nem quanto à avaliação, porque assim a gente nunca teve uma orientação. Como aluna eu nem percebia que estava sendo avaliada, mesmo assim a nossa, a minha avaliação como aluna eu achava assim muito, é grosseira, porque na época era arguição, então eu já ficava nervosa, até pelo fato, eu estudava e sabia que eu sabia, mas na hora de falar, que era falando, eu já ficava preocupada, acaba esquecendo o que é que eu tinha estudado. E você sabendo que está sendo avaliada, eu achava assim, eu achava muito pesada essa maneira de “você tal dia, você estude, que você vai fazer uma prova” – como eles chamavam é... – prova oral. Eu não gostava desse tipo de avaliação. (P5)

Bem, a minha avaliação na educação básica era uma avaliação muito tradicional, entendeu? Eu não sabia os porquês das coisas quando ia aprender e também quando eu ia ser avaliada, era como se fosse assim uma decoração daquilo que eu estudei. Às vezes, eu não sabia o

porquê, por exemplo, se eu ia estudar história, eu tinha que decorar, geografia, tinha que decorar, então não tinha assim uma aprendizagem, como se diz, que nós alunos teríamos que contextualizar aquilo que nós aprendemos. A gente tinha que fazer a prova com aquilo que estava no livro, o que o livro estava dizendo. Está entendendo? Apesar de que eu aprendi muito com isso, porque a gente decorando, a gente aprende, mas quando a gente aprende o porquê, a gente aprende muito mais. (P6)

Bem, podemos dizer que minhas experiências foram “normais” para a época. Sempre fui uma aluna que tinha facilidade em aprender, então nas provas escritas, na maioria das vezes, ia bem. Era aluna da média pra cima, então não tive grandes traumas com isso. Mas, a facilidade na escrita e na leitura não superavam a timidez que me acabava na hora das arguições. No início, eu sentia muita ansiedade nas provas arguidas. Era um trauma fazer avaliação assim. Mas, tinha que fazer, então eu tinha que aceitar. E aceitava, mas era muito ruim esses sentimentos. Eu tinha facilidade, aprendia fácil e rápido todas as matérias, mas eu tinha colegas que eram um suplício e eram taxados por isso. Eram estigmatizados demais, porque não conseguiam se destacar. Não via também um envolvimento maior de ninguém por esse aluno. Quando a gente é criança, e gosta da vida e gosta de brincar, essas questões acabam em segundo plano quando a nossa relação em sala de aula superam essas provas, essas exigências. Olhando para o passado posso afirmar que as provas eram apenas para dar nota, e dar o conceito e aprovado ou reprovado. Dar apenas o conteúdo. Não havia essa questão de corrigir junto com os alunos, vê os erros. Comentar o porquê da sala toda ter errado tal tipo de questão... enfim, esse tipo de autorregulação que é necessária ao conteúdo. Você era a nota, apenas isso! Era um sofrimento ter que atingir as médias para se passar. (P7)

Estou pensando... (risos) Como eu me vi como aluna? Hoje em dia eu não sinto que ouve um trabalho avaliativo. Existiam as provas e o seu conhecimento era pelo resultado daquela prova, naquele dia, naquela hora, naquele instante. Então, eu conseguia me sair muito mal, porque quando eu estava com aquela prova virada, eu já me desmanchava, eu já me acabava. Não adiantava, não vinha nada...travava. Era horrível...horrível...horrível...horrível! Então, eu era julgada por aquela prova, que eu já ia pra escola sabendo que eu ia sair mal. Era horrível! Então eu caracterizo assim, como uma avaliação muito... não formativa e como é que eu diria... não tinha um aspecto científico. Não tinha um... era a avaliação pela avaliação. E aquela avaliação, não era motivo de estudo: “por que é que a fulana não aprende?” “aonde é que ela está fraca?” “o que nós vamos fazer para melhorar?” Não existia. Por isso que eu digo que não existia o aspecto científico. Era apenas para dar a nota, que eu ia ter naquela média para passar de ano. Indiferente se aprendeu ou não, o importante era que o conteúdo estava sendo visto. Assim é que eu vejo, hoje em dia, todo o meu fracasso na educação básica. Foi assim de muito sofrimento pra mim. Eu era uma pilha.(P8)

As avaliações? Teve, teve, teve muita coisa positiva. Eu acho que ela, de certa forma, ela proporcionava você estudar mais, mesmo sabendo que nós tínhamos que decorar muita coisa, mas ela fortaleceu isso, aquele hábito de você pesquisar, estudar, pra tirar boas notas. (P2)

Eu vou lhe ser sincera colega, eu não entendia muito quando criança, eu não entendia muito o que era avaliação, mas hoje sendo professora, eu vejo que os professores não era porque eles fossem melhores que os de hoje, que não são, mas os alunos temiam mais o professor e estudavam e se interessavam e se tornava uma avaliação rígida. Porque eles faziam, pelo menos eu que estudei na escola pública também, pelo menos eu... eu lia, acordava 5h da manhã, pra quê? Pra decorar quase um livro de história, minha irmã. História e me lembro que tinha parte – no sétimo e oitavo ano, eu tinha que decorar e mandava – ainda hoje me lembro

– fale sobre Martin Lutero. E a professora nojenta, ainda lia tudo aquilo que eu escrevia! Certo? Mas, a menor nota foi um sete. Quer dizer, você aprendia decorando, eu não sei se era decoraba, porque ainda hoje se me perguntarem eu ainda vou dizer, falar sobre o protestantismo, sobre o catolicismo, essas coisas ai...outra coisa, na parte de redação, outra coisa que eles explicavam de uma maneira que – não sei se eles explicavam que a classe, a turma também ajudava, porque respeitavam o professor – e aprendiam, então eu ganhei vários 10 nas minhas redações, também eu puxava o saco do professor, às vezes, quando passavam um redação sobre o dia do professor ai era filé. Então, eu nasci realmente pra ser professora, porque desde cedo eu já puxava o saco deles. (P3)

Bem, a minha avaliação na educação básica era uma avaliação muito tradicional, entendeu? Eu não sabia os porquês das coisas quando ia aprender e também quando eu ia ser avaliada, era como se fosse assim uma decoração daquilo que eu estudei. Às vezes, eu não sabia o porquê, por exemplo, se eu ia estudar história, eu tinha que decorar, geografia, tinha que decorar, então não tinha assim uma aprendizagem, como se diz, que nós alunos teríamos que contextualizar aquilo que nós aprendemos. A gente tinha que fazer a prova com aquilo que estava no livro, o que o livro estava dizendo. Está entendendo? Apesar de que eu aprendi muito com isso, porque a gente decorando, a gente aprende, mas quando a gente aprende o porquê, a gente aprende muito mais. (P6)

B) FORMAÇÃO INICIAL

Na graduação a gente percebe um olhar mais diferenciado. A gente fica muito livre pra percorrer caminhos, pra fazer pesquisas e a gente cresce mais, então a avaliação é mais aberta com mais trabalhos, com aulas, seminários, com outras atividades que avaliam outros aspectos que são importantes também, onde uma habilidade compensa a outra. (P1)

Dentro da graduação a coisa já muda, não é, já é outro ambiente. Na universidade a avaliação já é formativa, ela proporciona assim que o aluno coloque mais aquilo que ele sabe, ele não traz aquela coisa decorativa, não. Ela dá abertura pro seu potencial, pra você colocar os seus conhecimentos, muito bom. (P2)

Fiz pedagogia e letras. A partir do momento em que eu entrei na graduação, inicialmente na pedagogia depois na letras, eu comecei a sentir uma flexibilização maior, que essa questão da avaliação mais traumática, dependia do professor, porque ai começou a variar de professor a professor. Alguns deixavam mais à vontade, outros queriam realmente aquilo que tinham dado, exatamente como ele falou. Então, a partir das graduações eu comecei a sentir um pouco mais de flexibilização em avaliação. (P4)

Na graduação já achei melhor, porque nessa época a gente foi através de muitos trabalhos, a gente fazia aquela prova, tinha uma prova – escrita – a gente dava as experiências como a gente tinha aprendido aquela disciplina. Era também através de projetos... na época que eu fui, da minha formação, como graduada, nós trabalhamos muito em equipe e a gente sentia mais segurança, porque não era só eu, eram várias colegas em trabalho em grupo, eu até que achei melhor. Essa experiência de avaliação pra mim foi melhor. (P5)

A experiência avaliativa como eu já tinha assim... eu já dava aula, eu já tinha prática de aula, então a avaliação foi aquela avaliação contextualizada pelo que eu aprendi. Não pelo que... tudo bem, o livro fala, o livro diz, mas eu tenho que dizer o que eu compreendi, então, por

exemplo, nas ciências exatas... Exata está dizendo que temos que realmente usar a matemática, você contextualiza. A matemática é exata, mas quando chega no português, na língua portuguesa, nas outras áreas, aí a gente... como se fosse assim, a gente contextualiza melhor aquilo que nós aprendemos, como uma produção textual, como uma interpretação textual, que nós temos que saber quais são os níveis, então eu avalei, eu li muito e através da literatura, que a gente tem que ler muito pra gente compreender aquilo, pra gente passar o que compreendeu e eu sempre quando ia estudar, eu sempre queria o melhor para eu aprender só, porque o meu professor ele dá as dicas, mas têm coisas que nós alunos aprendemos só e nós usamos novas estratégias que a gente chega, as vezes, no final, como se fosse assim: eu vou por uma estratégia x e chego no final que o livro quer na resposta. Era desse jeito. Então, eu vou. Eu busco estratégias, o que for melhor e assim faço com meus alunos também. Eles terem estratégias, quando forem aprender matemática saber o porquê, linguagem, interpretação de textos, redação... Então, tem que ter o que? Nós temos que dar as estratégias que são corretas, mas eles mesmos têm que fazer do jeito que eles aprenderam. (P6)

Ah, meu curso de pedagogia, eu gostei, assim... foi um impacto primeiro, foi um impacto pra mim grande, porque teve um professor lá da uece que ô cabra chato, viu! Eu precisei mudar de turno pra eu fazer essa disciplina dele que eu nem me lembro mais, que era pra aqueles escores. Eu tinha que elaborar uma prova e tinha que dizer como é que era que fazia pra elaborar uma prova com escores. Era uma disciplina de avaliação e também didática, porque você ia contar através de escore. Ai eu dizia, meu Deus que coisa mais difícil. Eu dizia: professor o que é isso, hein, tão difícil. Ai ele respondia: não é tão difícil não, então eu fiz duas vezes a disciplina dele e ele não me passou, porque realmente eu também não sabia. E eu fui conseguir fazer a tarde, porque era uma disciplina que tinha pré-requisito, então eu tinha que fazer mesmo, mas eu não sei mesmo, só me lembro do nome do professor que era um tal de [...] da uece. Se for seu parente, desculpe-me! (risos) Então, para mim, a pior foi essa aí, uma experiência negativa que eu tive, porque eu não conseguia aprender e ele falava um grego medonho pra mim. (P3)

Não vi diferença de conceito em relação ao que se fazia de avaliação. As provas continuavam, os seminários substituíram as arguições (na minha visão)... engraçado era que achavam que fazer uma avaliação diferente era fazer uma nova forma de instrumento, então saíram do excesso de provas e foram para o excesso de seminários. Sem a menor diferença de tratamento entre eles: todos eram feitos de forma que o aluno não era estimulado a se emancipar, na forma de discutir o conteúdo e na valorização da opinião do aluno. Era sempre o conteúdo fechado e ponto final. Havia sempre a questão de você atingir ou não as notas. Reprovação e aprovação era mais técnica ainda. Não havia autorregulação. Era um “te vira” institucionalizado, na forma do discurso “aluno de universidade tem que ter autonomia nos estudos”. E o que víamos, na prática, eram professores se eximindo de dar boas aulas e construir boas avaliações com feedbacks. Tanto nas exatas, quanto nas humanas, não vemos diferença quando se tratam do modo como fazem a didática e a avaliação: de forma superficial. Acabam deixando a teoria longe da sala de aula. Isso deixava uma grande lacuna. (P7)

Eu fiz a minha graduação na uece pela década de 70 por aí... e, eu também naquela época, eu não vi nada significativo pra minha vida. Eu juro. Não vi. Eu tinha professores despreparados que chegavam para contar as últimas gracinhas da filhinha... sabe, era... eu não me sentia numa universidade, eu não sentia que estava crescendo...e eu me sentia muito perdida. Muito perdida. (P8)

C) FORMAÇÃO CONTINUADA

Eu vou citar uma experiência mais recente que é uma experiência de formação que eu participei na prefeitura de Fortaleza com o grupo do GEEMPA do Rio Grande do Sul. É um grupo de alfabetização, de pesquisa, de estudo e pesquisa em alfabetização. Nesse grupo a avaliação é chamada de aula entrevista. Inicialmente, a gente faz uma entrevista individual com o aluno e a gente avalia. Tem os passos que a gente faz nessa avaliação, desde o nome da criança, se ele faz segmentação... então vai avaliando muitos aspectos e no final você faz aquele teste das quatro palavras de Piaget. E também é feito uma produção de texto que avalia a questão oral, não só a percepção mental dele, porque ele fala, ele produz um texto oral e a gente registra, depois a gente põe as palavras que ele escreveu no teste das quatro palavras; a gente coloca, escreve convencionalmente e pede pra que ele leia pra perceber se ele consegue identificar alguma palavra. Essa é uma das experiências.(P1)

Eu não vi muita diferença da pós para a graduação. Eu acho a metodologia quase a mesma. Todas elas positivas. Claro, que precisamos ainda melhorar mais. Nós ainda temos na própria universidade, algumas coisas muito tradicionais, mas já avançaram. As experiências positivas que na avaliação, o professor deixa de ser aquela coisa central, aquela coisa mais importante, ela passa a avaliação passa a ser uma coisa que já está entre professor e alunos; os dois juntos, os dois caminhando pra melhora dele. (P2)

Eu acho que continuou muito nessa linha da flexibilização, de depender do professor que dava, fiz psicopedagogia – especialização em psicopedagogia – eu achei bem tranquila as formas de avaliação, inclusive, o trabalho final que foi um artigo, o professor colaborou muito, nos ajudando, nos fazendo rascunhos e concluindo esse artigo. (P4)

Na pós foi mais prova, era escrita, mas também nós trabalhamos muito projeto. Tinha debates, tinha seminários – dos seminários eu não gostava não – mas, já sentia mais segurança, pra essa forma de avaliação.(P5)

Não, é o seguinte: nenhum curso que eu fiz assim... Enriquece. Todo curso enriquece, mas só enriquece se você levar a sério. Então todo curso que eu fiz, como quando eu estudava desde a educação básica até hoje, eu sempre procurei fazer o melhor, como estudar, praticar, ter ação e passar, saber passar, porque a pós-graduação ela não, como se... ela não houve uma diferença pra mim, sabe por que? Porque eu sempre procurei desde... porque eu fiz o curso pedagógico, fiz a pedagogia, da pedagogia fiz a pós-graduação em ensino da educação básica em metodologia do ensino médio. Então, essas etapas aí houve um crescimento – porque tudo que você faz cresce – mas você cresce se você fizer por onde você estudar. Se você não estudar, não cresce. E se você estudar e praticar, aí você cresce. Como eu sempre tentei praticar dentro da sala de aula aquilo que eu aprendi, então por isso eu acho que valeu a pena. Mas eu acho que nem, por exemplo, às vezes eu vejo assim um curso... por exemplo: têm várias etapas, estuda bastante, mas ela não pratica, então ela não aprendeu. Então se você aprende é porque praticou e isso você tem que estudar; e você tem que estudar e tem que meditar, tem que agir e depois tem que praticar. Porque se você não praticar aquilo sai, então eu acho que a prática é o ideal. (P6)

Eu poderia dar um CTRL+C e CTRL+V na minha fala anterior, colocando-a aqui. Mas, gostaria de destacar que houve um pequeno diferencial em relação a alguns poucos professores, que “inovaram” trazendo discussões que faziam refletir em cima das questões

propostas em avaliações. A discussão se tornou mais forte que a prova, que a nota, e isso foi sentido e foi até relatado na época. Fui de experiências bem tradicionais a algumas mais formativas. No entanto, se for colocar na balança, as tradicionais sempre pesaram mais – desde a educação básica até à continuada.(P7)

Mudou. A forma como eu fui sendo tratada enquanto aluna, foi fazendo com que eu mudasse esse meu olhar de próprio aluno. (P4)

2) CONHECIMENTO CIENTÍFICO

Eu acho que na graduação, eu tomei contato com alguns autores, que eu possa passar assim a lembrar é Luckesi, Celso Vasconcelos também acho que ele fala de avaliação, então assim, foi aqueles primeiros passos mesmo de saber o que era avaliação, de entender um pouquinho do processo de avaliação, que é também muito importante. (P1)

Pergunta complementar: teve alguma disciplina de avaliação durante a sua graduação?

Teve. (P2)

Complemento - Aprendeu bastante?

Aprendemos. Nós aprendemos a valorizar aquilo que o aluno sabe, pra nós partirmos a desenvolver conhecimento pelo conhecimento prévio que ele tinha. Isso, eu acho que a universidade ela desenvolveu muito na gente. Valorizar o que o aluno tem para desenvolver o que nós queremos conseguir com ele. Acho que o principal foi isso. Valorizar o que o aluno sabe.(P2)

Complemento – Dentro de cada disciplina? Diluído nas várias disciplinas? Ou teve uma disciplina de avaliação, assim específica ou só na de didática?

Diluído. Só didática. A avaliação foi dentro da didática. (P2)

Colega foi conhecimento. Conhecimento pra mim foi bom, porque eu aprendi na época lógico, talvez se você me perguntar hoje, eu fiz muita cadeira de psicologia, porque eu sou, eu tenho assim, vamos dizer um trauma porque não sou psicóloga, não fiz, vamos dizer uma pós-graduação na área de psicologia, mas foi bom demais, pra mim, conhecimento que eu adquiri em se tratando eu, como pessoa, foi bom. Eu conheci os teóricos, lendo eles todos, que eu fiz um ano de unifor. Como era a noite e como era distante, mas eu tinha crédito educativo então nisso ai eu estava tranquila, mas é porque estava muito longe da minha casa. A aula terminava onze e meia, ainda trabalhava o dia inteiro, mas dizer que a unifor e a uece que eu terminei – minha colega – é uma distância enorme, porque infelizmente a unifor me deixou mais coisa em um ano do que a uece no restante dos três anos. Porque eram umas aulas que os professores não se interessavam, o que eu reclamo do curso é isso, ai como diz: “te vira”. Ai vá lá formar as equipes, aquelas coisas de equipe, aquilo ali pra mim a meu ver, você aproveita tudo. E lá na unifor, você tinha aula até o sábado de duas às cinco da tarde. Olha ai, estudava mesmo, no sábado tinha. Complementava a carga horária sim. E você aprendia, não sei porque, não sei se era porque daquela empolgação toda... (P3)

Complemento – E você viu diferença nas diferenças avaliativas da uece para a unifor?

Eu não estou lhe dizendo que lá tinha o professor e a gente fazia que não podia nem olhar, como se fosse vamos supor a prova de introdução de estatística. O professor era ótimo na sala de aula com a gente, mas na avaliação você nem olhasse assim de rabo de olho que não podia. Então aí eu chego lá na uece, o professor no primeiro dia de aula passa o plano de curso dele todinho separa as equipes de seminário e vai fazer isso, isso e aquilo, vão dar aula.(P3)

Eu acho que, a partir do momento que eu fui tratada de forma diferente, enquanto aluna foi melhorando o meu olhar como avaliadora desses alunos. Não é de muita teoria, muito em relação a isso, mas eu fui me moldando na troca de experiências e tudo. (P4)

Complementar: Você fez alguma disciplina de avaliação durante a graduação?

Não lembro. Se fiz, passou, não lembro. (P4)

Não, eu não fiquei tão satisfeita porque não, a gente assim, não era uma avaliação, era só pra testar os nossos conhecimentos, não tinha assim uma coisa embasada, como é que eu deveria trabalhar essa avaliação, não existia assim aquela preparação de avaliação. Não, nenhuma disciplina de avaliação que eu lembre não. Só dentro da didática.(P5)

Olha, é o seguinte, não teve tanta coisa não. Mas o que me ajudou muito no meu curso foi a didática. A didática com relação a como você deve dar uma aula, com relação ao planejamento, trabalhar também a história e a geografia contextualizada, que não é só o português... a história e a geografia contextualizada, que você está aprendendo e está contextualizando; e está aprendendo a saber passar. Eu tento fazer o que é mais fácil e não o que é mais difícil pros meus alunos. Por exemplo, se eu vou passar uma avaliação eu tenho que saber o que eu estou passando e aquele meu aluno também tem que saber o que eu vou passar; e pra isso eu uso estratégias. Eu tento fazer também, eu... eu ensino o que é correto, as etapas, mas eu dou às vezes uns “bizus”. Por exemplo, uma aula de pontuação: a fala dos personagens que são meus alunos, eu tento trabalhar com eles e avaliar. Por exemplo, o aluno chega pra mim e diz assim: “Professora, que horas são?” Ai eu: “que horas são? Que ponto eu vou colocar aí? ponto de...” ai, ele vai dizer ponto de interrogação. Por que? Porque você fez uma pergunta a mim. Ai quando eu digo assim: “doze horas.” Que ponto eu vou usar aqui? Ponto final. Porque eu respondi afirmativamente. Então eu faço eles usar o cotidiano deles, pra eles aprenderem alguma... com relação ao português, à matemática... porque tudo é contextualizado. Se o professor de história, geografia, matemática, outra disciplina e fazer sempre uma produção textual daquilo que aquele aluno aprendeu, eu acho que a nossa educação seria bem melhor. Porque eu acho que português está dentro de história, está dentro de geografia, está dentro de matemática; matemática está dentro de português, está dentro de história e de geografia. Então existe a interdisciplinaridade. Então eu acho que é um conjunto. Você nunca é só português e só matemática. Você tem que ser tudo. E na nossa profissão, a gente tem que ser de tudo um pouco. (P6)

Praticamente, nada. Lembro bem só da disciplina de didática tocar na questão da avaliação com apenas um texto do Luckesi e só. Nele era destacado que a avaliação devia ser feita com amor; e em Libâneo se destacava que na avaliação da aprendizagem devíamos avaliar se os objetivos educacionais, previstos a partir do currículo, estavam sendo atingidos ou não em sala de aula. Posso dizer, com toda certeza, que não aprendi nada de avaliação. Aprendi sim a conceituar nessa forma acima e a iniciar um discurso de amor em volta da avaliação. Mas, não tive nenhum momento de construção sequer de uma prova, dos fundamentos de um

seminário, de uma autoavaliação, de um portfolio... enfim, de vários métodos e instrumentos para realizar uma avaliação. E, o mais grave que acho, é que não havia um ensino sobre como fazer com que esses instrumentos e suas informações retornassem em forma de conhecimento ao aluno. Como realizar um feedback para o aluno e para o próprio professor alterando seu planejamento. Não havia disciplina de avaliação. Não há hoje também uma que seja satisfatória, nesse sentido de suprir essas necessidades que falei há pouco. Conheço pessoas que fizeram e que dizem que também foram superficiais. Então eu realmente acho que fica a desejar.(P7)

O conhecimento adquirido na formação inicial:

Sem dúvida é na formação continuada, até porque como o nome mesmo diz é continuada, então o tempo é bem maior, o tempo de reflexão, mas um ponto chave disso ai é a questão da prática, porque você está exercendo a função. Você tem a oportunidade de colocar aquilo que você aprendeu na prática e testar. Testar se funciona, testar a você mesmo, se você está fazendo direito ou não, você tem a oportunidade de avaliar melhor. A pessoa aprende mais. (P1)

Tudo era diluído dentro das outras disciplinas. Acho que foi.(P2)

Eu só lembro a história de que ela deve ser contínua, gradativa, mas assim bem específico mesmo, não tenho lembrança não. Só uma pincelada dada pelos professores.(P4)

De jeito nenhum. Sobre avaliação não, nada foi oferecido em avaliação. Porque era... tinha as formações, mas assim direcionado à avaliação não. Nunca foi questionado não.(P5)

Fiz, é... eu fiz. Aliás, a minha monografia foi baseada nos fatos reais que acontecem na escola. Leitura e escrita. E o tema foi: A produção escrita: uma expectativa para o aluno no ensino fundamental. Então, como eu trabalhei, como eu trabalhava muita produção textual, que eu acho que a leitura está sempre interligada com a escrita, se você ensina leitura, tem que trabalhar a escrita. Então a leitura e a escrita estão sempre juntas. A minha monografia foi baseada em leitura e produção, a perspectiva do aluno na produção escrita que eu acho muito importante, que o aluno que lê, interpreta, ele tem que escrever; se ele ficar só na leitura, só na interpretação e não escrever, ele não aprende. Acho que tem que tá tudo interligado.(P6)

Nada também. Os conteúdos curriculares de cada curso eram dados de forma aligeirada e da mesma forma caminhava a avaliação. Ligeira e rasteira, com o objetivo final de dar o conceito de aprovação. Como pra mim, o conceito de avaliação sempre ficou aquém, por ser tratado da mesma forma ao longo das épocas em que fui aluna, então eu não tinha nenhuma crítica também a isso. Continuava a mesma superficialidade danosa e ninguém podia dizer nada. Ponto final. Tinha que se acostumar. Inclusive, acho que esse é o maior dano: você se acostumar com coisas erradas e achar que não tem forças para modificar o que está errado, iniciando uma nova postura correta em torno da avaliação. A repressão pra mim existia e existe sob a forma com que a avaliação da aprendizagem continua sendo tratada. Foi maquiada hoje, mas continua manipuladora e cruel.(P7)

Complementar: Uma análise de seu grau de conhecimento em avaliação educacional...

Bom, eu considero que o conhecimento que eu tenho é um conhecimento razoável, porque pela formação continuada que a gente vai tendo a gente vai aprimorando apesar de que desse último que eu falei foi de um método específico de avaliação para alfabetização, então assim, eu considero razoável dentro do que eu estou realizando na prática, eu acho razoável. Entender que a avaliação é um processo, que a avaliação tem um fim muito ligado, muito próximo aos objetivos de aprendizagem, que não é uma coisa separada, distante da aprendizagem, então isso aí faz com que a gente tenha uma sensibilidade maior pra que a gente vá percebendo no dia-a-dia da sala de aula, das avaliações que são feitas, o como que a gente possa agir. E eu, particularmente, eu fico intrigada com certas... por que o aluno não avança? Fico me perguntando. Por que o aluno não avança? Por quê que ele errou isso, se eu trabalhei tanto isso e ele ainda errou? Então, assim, são questões que a gente vai se perguntando, inclusive a gente nem encontra resposta, mas, pelo menos a gente se pergunta.(P1)

Olhe, a nossa prática, nós carregamos algumas coisas lá do ensino primário, a realidade é essa. Mas hoje, uma das principais coisas na avaliação é que ela evoluiu muito. Ela evoluiu pra melhor. Ela tirou aquele grau de punir o aluno, certo, pra formar o aluno. Hoje eu vejo que a nossa avaliação está muito mesmo preocupada na aprendizagem do aluno. Ver como é que nós podemos conseguir avançar com ele do que propriamente punir esse aluno. Acho que essa foi a maior evolução.(P2)

Complemento – Seu conhecimento hoje está nessa segunda concepção de avaliação?

Sim. (P2)

Vixe, Maria, está difícil, meu Deus. Olhe, pra começo de conversa, eu comecei, eu fiz, eu ensinei da educação infantil até o ensino médio, com Pedagogia. Presta atenção! Como foi isso? Pra eu fazer a minha pós-graduação, a prefeitura me deu o curso de graça, mas eu teria que passar três anos na educação infantil. Foi bom demais pra mim. Foi uma experiência que eu gostei, que eu fazia, tinha as avaliaçõezinhas com os meus alunos e na educação infantil, não era infantil V, era alfabetização. Era infantil I e infantil II, era a alfabetização. Eu tinha duas turminhas com 32 alunos cada uma e eu deixei meninos lendo. Então isso pra mim foi uma glória, sabe?! Porque você se sente bem gratificada e quando fui ensinar a noite que era adultos – e tinha, eu fui ensinar aquele que é até da Rede Globo “Tempo de Avançar”, fundamental e médio. Então eu fui pro fundamental e médio, mas eu via tanta vontade daquele pessoal lá em querer aprender, então eu fiz de tudo e procurei, estudei bastante pra voltar lá nos livros todos. Graças a Deus, eu fui bem aceita. Vou dizer assim, bem aceita. E fazia avaliações com eles, fazia redação, que não sei porque eles confiavam em mim e contavam até os segredos. Pra mim, foi outra coisa, que hoje eu estou dizendo que foi dois extremos: a criança e o adulto que tinha nessa época alunos mais velhos que eu. Tinham pessoas que faziam de tudo. Você falou da sua aluna que não se interessa. Mas lá eles se interessavam, mas era porque devido à idade não caminhavam. Eu tinha aquela dózinha, mas eu dava aquela força, eu tinha sempre um texto pra ler daquele que levantasse o astral, porque isso é que é importante. E na escola pública quando eu chego, assim pra trabalhar com crianças nem é pequena, nem adulto, a criança grande, eu vi agora de uns poucos 9 anos, 10 anos pra cá a mudança terrível. Terrível que eu digo, a falta de interesse. Fui fazer uma avaliação, meu Deus, que tristeza que eu senti. Passei pelo crivo da coordenadora que a prova estava grande, tive que diminuir. Eu disse: vixe Maria que coisa mais difícil essa. Então, e quando eu vou entregar a prova que pego, não tinha quem soubesse de nada. Eu achei que o que eu estava tentando dar na sala de aula não era, não estava servindo de nada. Então foi uma

tristeza muito grande pra mim. Esse tipo de avaliação, eu acho que deveria haver outro tipo, outra maneira da criança ser avaliada. Uma coisa com o que ela sem perceber, ela estivesse sendo avaliada. Porque eu acho que ela ia ser mais, ia ter mais um leque de abertura, vamos dizer assim. Eu não sei se estou sendo avaliada por isso que eu vou fazer, porque criança é muito sincera. Ela não mente, ela fala a verdade. Então se você chegar pra ela assim, está aqui um jogo, mas esse jogo é pra você, você sabe que uma avaliação de matemática a criança vai fazer. Então, vamos ver. Olhe, tem um jogo que fala de ciências, o meio ambiente, como é que é, vamos fazer um trabalho, como é que você gostaria... eu acho que sem que eles estejam naquela obrigação louca de passar, que hoje tem pouca. Poucos são os que têm medo de avaliação, mas eu acho que eles aprenderiam mais.(P3)

Eu acho que poderia melhorar bastante, viu?! Assim, pelo menos a questão embasada, teórica, poderia melhorar. Sinto falta. (P4)

Conforme a experiência, eu vejo, eu acho assim muito difícil eu avaliar o aluno. Devido, assim, porque têm alunos que você tem que observar bem, com bem detalhes pra ver o nível que se encontra seu aluno. Muitas vezes, você acha que aquele aluno não está absorvendo o que é, como se diz, na aprendizagem dele dentro da sala de aula. Mas, se você assim, numa prova. Mas se você for observar os conhecimentos dele, às vezes, ele sabe muito mais do que aquele que tá prestando atenção. Pelo fato assim, o aluno ele não se liga muito, ele é bem desligado na sala de aula, mas se você for observar individualmente aquele aluno, você vê que ele tem um aprendizado melhor do que aquele que tá prestando atenção. O aluno muito “danado”, que você diz que é danado, às vezes é indisciplinado, você diz que é indisciplinado, ele às vezes absorve mais conhecimento do que aquele que é calminho, por isso que eu digo: eu gosto mais do aluno danado, do aluno questionador, mesmo que ele não escreva, mas o aluno que questiona, que procura saber, ele se desempenha melhor na aprendizagem. Eu acredito nisso. (P5)

Complementar: Você acho que seu conhecimento hoje é bom em avaliação?

Eu acho. Porque eu observo tudo, todo o momento do aluno em sala de aula. Eu acho assim, aquela prova escrita, às vezes, o aluno fica com medo de escrever, de errar, e é por isso que eu observando meu aluno todo dia, pelo que ele faz, do comportamento dele em sala de aula, como ele mostra o seu desempenho na sala, eu acho que é uma avaliação mais segura, do que só avaliar o aluno só no dia da prova. (P5)

Meu grau de conhecimento, eu não sei assim... com relação assim...eu, eu... tento melhorar a cada dia e aprender a cada dia. Eu acho que eu tenho que melhorar sempre, porque o ensino é contínuo, o estudo é contínuo, as coisas vão mudando e eu tenho que mudar. Mas eu ensino o que for tradicional, construtivista, tecnicista... tudo. Por que? Eu acho que o professor tem que avaliar que tudo não é perfeito. Eu não sou perfeita. Então, cada técnica desses estudiosos, tudo tem uma coisa boa. O que é que eu faço? O que for de bom deles, eu trabalho com meus alunos. O que eu achar que não deve, eu relevo. Então é isso que eu faço.(P6)

Hoje acho que tenho muito conhecimento em avaliação da aprendizagem. Leio muito e estou sempre indo aos eventos dessa área. Acompanho as críticas que estão fazendo nessa área de avaliação. E por isso, faço também muitas críticas ao sistema avaliativo que “empurraram goela abaixo” nos professores e nas escolas. Basta caminhar um pouco pelas escolas hoje de Fortaleza e você vai ver a fala de professores, falando o mesmo que eu. Não fomos formados em nossa graduação para ter domínio em avaliação, mas o pouco que sabemos dá para saber o

massacre que é o que está sendo posto aí como algo bom nas escolas municipais e estaduais. Uma corrida por dinheiro. Apenas isso. Transformamos nossas escolas e alunos em caçaníqueis para os governos e isso é sério. Não há mais naturalidade no ensinar e no aprender. Há apenas correria e desespero por parte de professores; e, de alunos, vendo oportunidades de barganha com a escola, com o diretor, com os professores e coordenadores. E os pais também já estão aprendendo isso. Por incrível que pareça, tem aluno novinho dizendo que só faz a prova do space se ganhar um prêmio. E quando perguntamos o que quer, ele responde: “um tablet ou um computador”. Acho tudo isso fruto de uma situação que as crianças já perceberam. As crianças são inteligentes e sabem, sentem e veem essas coisas. Se só falamos em prêmios, não estamos mais educando, apenas condicionando a participação delas numa prova. Deixou de ser educação. Deixou de ser natural. A educação pra mim está morrendo.(P7)

Complementar: O conhecimento em avaliação adquirido é atribuído a:

Não lembro, mas assim, eu lembro muito bem desses autores da avaliação então, assim uma avaliação específica... eu sou formada em Letras, então a avaliação específica acho que eu formei, mas não tenho muita lembrança assim de disciplina... em didática tem, didática da língua portuguesa, tem avaliação dentro da didática com certeza tem.(P1)

À minha formação inicial, à formação continuada que nós professores recebemos, temos muito. Foi um conjunto que contribuiu pra gente melhorar mais no que se refere à avaliação, tanto a inicial quanto a continuada.(P2)

Complemento – Teve alguma influência a sua vida como aluno nesse conhecimento? Ou passou a saber o que era avaliação a partir da sua graduação?

A partir da graduação.(P2)

Ô coisa difícil. De onde veio? Acho que foi dos meus professores, que eu procurava imitar cada um. Até uma diretora que eu tive, que eu gostei demais dela, quando eu estava trabalhando, que quando eu fui pra direção, eu quis imitá-la. Quis, pretensão! Porque ela era uma pessoa muito, eu gostava dela, então foi conhecimento que eu fui adquirindo com a questão da atenção àqueles que faziam melhor do que eu. Eu pedia, eu tinha a humildade de chegar e dizer assim, olhe – acho que às vezes até se aborreciam – mas eu chegava e pedia: “como é que se faz isso aqui?” Aí a primeira coisa que um colega me disse foi o seguinte: “não faça prova grande pra não lhe dar trabalho de correção”. Eu disse: “valha, minha nossa senhora! como é que...”. Quer dizer, a gente tem as nossas decepções tem. Acho que tem mais decepções de que mesmo... outra coisa, então foi com o meu conhecimento, eu era estudiosa, a lia, via como era, tinha livro sobre avaliação, como era que eu fazia as avaliações, e eu aprendia muito na prática. Gostava muito de olhar os outros fazendo, às vezes, não. Eu vendo as coisas eu aprendi vendo os outros fazendo.(P3)

Eu acho que ele está bem mais da vivência, enquanto professora. De conversar com coordenador, de alguns coordenadores dizerem que você tem que fazer uma avaliação diagnóstica pra em cima dela ir planejando suas avaliações, em cima das dificuldades dos alunos. Está mais pra vivência, do que pra própria... vivência como docente. (P4)

Através do dia-a-dia, conhecendo os alunos, observando mais...(P5)

Essa construção toda? Foram as práticas que eu fazia sempre em sala de aula. O que eu faço, eu procuro praticar. Não adianta você planejar e não praticar. Às vezes, você faz um plano de curso belíssimo e você não pratica, então você tem por exemplo, que fazer um plano de curso baseado na realidade dos alunos e também você tem que ser sempre, tem que estar sempre aprimorando... o melhor para o seu aluno. E pra nós também, pois temos também que nos avaliarmos. Será que eu sou um bom profissional? Eu sempre me avalio. Meus alunos estão ruins. Será que é por que eles são ruins... eu não penso nisso. Eu penso que existe um contexto na sociedade que o professor não é tudo. Precisa de ajuda de pais. Os Professores são educadores e nós somos educadores, temos que dar o conteúdo que é pra dar... então eu acho que é válido a gente praticar aquilo que a gente, colocou no papel. E, às vezes, isso não acontece. (P6)

Como eu falei, não fui formada pra isso. E hoje, com as leituras que faço, me pergunto e aproveito e lanço aqui a pergunta: será que os governos têm interesse que o professor domine um conhecimento que pode colocar em xeque a forma com que aplicam e destroem – de certa forma – a educação? Porque eu acho que um professor instruído nessa área vai ter o mínimo de argumento para fazer muitas críticas. Nossa classe é desunida, eu sei, mas de repente se todos conhecessem e dominassem sobre avaliação, poderíamos argumentar contra esse processo. Então, se ninguém conhece e chega algo imposto, vamos nos iludindo que aquilo daquela forma é bom... forçosamente vamos nos acostumando ao “mal necessário”. Isso é ruim, muito ruim. Principalmente, porque ninguém está olhando para os fundamentos da educação e do seu impacto real na sociedade. O impacto não é hoje, o impacto é no porvir. Imagina ai, um futuro onde as crianças foram treinadas a só fazer algo pelo prêmio, sem valores nem condutas trabalhadas dentro das várias disciplinas do currículo. Educar não é só ler e escrever. Principalmente, numa sociedade onde a família não faz a sua parte e o professor – além de ser pai e mãe – têm que ser psicólogo, médico, enfim... incorporar em sua prática uma sobrecarga que desvia sua finalidade maior.(P7)

3) PRÁTICA DOCENTE

Hoje na prefeitura municipal a gente vive um processo assim muito persistente de avaliação. Não é aquela avaliação como a gente... eu acho que até nem é o que a universidade coloca, com esses objetivos, é uma avaliação pra números, dados estatísticos, mas a avaliação é constante na sala de aula e eu, particularmente, procuro – é mensal a avaliação; a avaliação na prefeitura está sendo praticamente mensal – e eu particularmente procuro utilizar da melhor forma possível. Vendo, fazendo essas perguntas: por que é que o aluno não avançou? O que é que eu preciso fazer? O que eu preciso trabalhar mais com eles, pra poder eles avançarem? (P1)

A minha avaliação seria uma avaliação formativa.(P2)

Eu não defino como seja boa, não. Não defino pelo sistema que nós estamos vivendo atualmente. Por que? Eu vou passar... olhe, eu elaborei uma prova de geografia e história, e mostrei, expliquei pros alunos, quase dei a prova toda pra eles feita, e eles não prestaram atenção no que eu estava... e eu fui... essa mesma coisa eu dei, entreguei pra eles... não responderam nada. Eu li, expliquei tudo, ai porque eles tiraram nota baixa, eu coloquei no diário e não foi para o boletim do aluno, porque era menos de cinco, mas eles estavam

merecendo; eles não fizeram nada, tinha uns que só assinaram o nome... e ai, no 4º ano eu ter que aprovar essa criança? não, aprovo não. Ai não foi para o boletim e isso foi uma decepção enorme pra mim.(P3)

Assim, a gente tenta fazer muito como você acha que deve ser, mas às vezes o sistema lhe pede de outra forma, então eu tento adequar o que aquele aluno está precisando ser avaliado com o que é cobrado externamente. Porque, muitas vezes, aquelas provinhas externas que você é aquilo ali e pronto e você tem que ver que nível ele está, mas para além disso eu tenho que fazer as minhas avaliações para ir vendo como eles estão evoluindo. (P4)

Você acha satisfatória hoje, sua prática, ou sente necessidade de algum conhecimento a mais?

Sinto. Talvez por falta daquela teoria lá das universidades. (P4)

Complementar: Você acho que seu conhecimento hoje é bom em avaliação?

Eu acho. Porque eu observo tudo, todo o momento do aluno em sala de aula. Eu acho assim, aquela prova escrita, às vezes, o aluno fica com medo de escrever, de errar, e é por isso que eu observando meu aluno todo dia, pelo que ele faz, do comportamento dele em sala de aula, como ele mostra o seu desempenho na sala, eu acho que é uma avaliação mais segura, do que só avaliar o aluno só no dia da prova. (P5)

Faço sempre o meu melhor. E todo professor faz, não tenho dúvida. O complicado de nossa profissão é que o bom resultado desta, não está apenas em nossas mãos. Somos uma ponta de uma figura geométrica de várias pontas, mas somos tratados como os únicos responsáveis pelo fracasso escolar. O primeiro e único motivador maior da aprendizagem é o próprio aluno. O professor, os pais, diretores, coordenadores, amigos, sociedade vêm em conjunto nesse somatório fazer a parte restante dessa motivação. Não depende só do professor. Esse discurso já deveria ser superado. Mas em nossa sociedade que ainda se vê entre manipulações, acredita piamente nisso e acaba reproduzindo essa ideia. A avaliação hoje na escola municipal virou uma cultura de exame disfarçada de cultura de avaliação. Há uma cobrança por estatísticas enormes, bater metas, bater metas, bater metas...é só o que escutamos. É só o que vemos pregado nas paredes das escolas. Índices, índices e mais índices, enquanto os professores preocupados com os rumos que tudo isto está tomando, apenas sofrem calados. Medo? Impotência. Sentimento de impotência num sistema que amarra fortemente os laços empresariais na educação. Que educação? – me pergunto, sabe. Aceitei essa entrevista por isso – busco voz e vez de falar o que está engasgado. Sou a voz de muitos, não tenho dúvida. Queríamos ser mais naturais, educar mais com valores humanos, mas a corrida por descritores é feroz. Semana a semana, avaliação. Toda sexta uma avaliação baseada nos descritores. E o tempo voa, viu?! Quem pensa que dá pra fazer tudo, não dá não. No nível que eles querem? Não dá. Tudo isso, o ano inteiro para o resultado de uma prova em outubro/novembro. Meu Deus do céu, onde vamos parar com isso?! Matemática, ciências, história, geografia, artes, formação em cidadania... tudo foi para o espaço da imaginação do papel em planejamento. Posso resumir tudo isso dizendo: o currículo está sendo destruído por essa visão capitalista da avaliação. Com o perdão da palavra, mas acho a maior burrice do mundo quem inventou uma avaliação desse tipo. Isso só pode ter sido por dinheiro! Todo professor sabe que o conhecimento é gradual, tem de ser construído por partes, solidificando aos poucos... não é de uma hora pra outra. Então, esse povo põe em segundo plano (terceiro, quarto e quinto planos) as outras disciplinas e acham que depois quando forem resgatadas tem que ser apreendidas já num nível alto. Se a matemática não for vista gradualmente, com sequência e construção de

conceitos, ela não se solidifica... assim com as outras disciplinas do currículo. Aliás, que currículo? Acho que já morreu esse conceito na Prefeitura de Fortaleza hoje. Mataram o currículo apenas com a vontade de ser a primeira cidade do Ceará nos resultados do Spaece. Triste realidade! Isso me decepciona como professora há anos. Está cada dia pior. Se não houver intervenção vai ser triste, ver alunos lendo e escrevendo, mas apenas instruídos em letras e não preparados para uma vida que exige compreensão e raciocínio apurados, além de tudo, exige humanos sensibilizados no que existe de bom no ser humano e estamos tratando todos como objetos. Vai ser a sociedade seca, dos objetos que matam e são indiferentes, mas que estão lendo e escrevendo.(P8)

Complementar: Necessidade de conhecimento do professor sobre a avaliação educacional...

Eu acho importante. Eu sou a favor da teoria, porque eu acho que a prática é muito importante, mas você precisa unir eles, porque muitas vezes na prática você não encontra os porquês e na teoria ela vai te explicar, vai te dar o porquê. O porquê, ou pelo menos, o caminho. Então, eu acho fundamental demais. (P1)

Complemento – Primeiro, você acha que hoje os professores têm conhecimento em avaliação, sobre a avaliação educacional?

Olha, eu acho que a própria formação universitária ela melhorou, mas ainda tem muita coisa pra avançar, certo? Quer dizer, é como nossos professor, ele melhorou também, mas ainda tem muito o que avançar. Nós ainda temos muitos vestígios de tradicional, certo? Assim, nós fazemos uma prova bimestral e, pronto, lançamos as notas, passamos para outro conteúdo. Nós como professores nós ainda não temos aquela metodologia forte de fazer uma recuperação paralela. Não é uma segunda prova, mas rever aquela dificuldade e voltar lá em pleno conteúdo seguinte. (P2)

Colega, as coisas estão mudando, estão inventando coisas toda hora, todo instante, mas se você for bem analisar... ai, o Sócrates volta e vai ver o professor com a lousa e o giz na mão e os alunos mesmíssima coisa. Essa avaliação toda vida existiu, mas isso era embutido em outras disciplinas, não tinha uma exclusiva para ela, só pra ensinar você a avaliar. Você me avalia de um jeito, ai chega outro professor e me avalia de outro... não tem, não é uma coisa taxativa. Acho que não, não sei se isso vai lhe qualificar, de que maneira não sei, mas acho que não vejo tanta necessidade não, devido essa parte ai, de que a gente não é um robozinho pra ser... olha um robô, é assim, olhe tal... tudo seriado... é como numa sala de aula, posso avaliar todos os alunos do mesmo jeito? E uma disciplina só de avaliação, como é que eu vou avaliar, tudo robozinho, tudo dentro de um vidrinho? (P3)

Existe. Acho, porque muitas vezes o professor pega a avaliação de um colega, ele pega, talvez por causa dessa lacuna que ele mesmo tenha de elaborar, do que ele vai avaliar, às vezes ele não percebe, mas tem essa lacuna nele e ele acaba que... pega avaliação de um, pega de outro e não sabe nem o que está fazendo.(P4)

Seria muito bom, porque você não ia fazer uma coisa sem nenhuma experiência. Você ia adquirir um embasamento melhor pra você conhecer melhor aquele aluno.(P5)

Bem, eu acho que sim, sabe por quê? Tudo é válido na vida. Tudo tem que ter o estudo, então pra me melhorar eu tenho que estudar. Então eu acho que tem que ter um trabalho científico para haver melhoras na educação. E... mas pra haver essa melhora eu tenho que querer. Se eu

não fazer nada, termina tudo. Então, às vezes, eu fiz pós-graduação, eu fiz mestrado, eu fiz doutorado, mas não estou preparada praticamente para aquilo. Estou só teoricamente. Então, eu acho que exige a prática. (P6)

Na faculdade é tudo lindo. Na universidade falam de tudo: currículo, a importância do brincar, da ludicidade, das relações sociais necessárias, da qualidade na mediação, da didática, da relação professor-aluno, da empatia... enfim, tudo é perfeito e maravilhoso para o curso de pedagogia, do como ser um bom pedagogo. Hoje, vemos uma distância bem grande entre a teoria e a prática. A teoria da avaliação – vejo hoje – é essencial, antes nem achava tanto, mas agora, que somos tal qual robôs em prol de uma tabela de índices estatísticos que não mostram a realidade e que são distorcidos pela sua própria concepção. Sim. Acho sim que são distorcidos. Primeiro, eles dizem que é um retrato da educação no município. De que educação estamos falando? – é a primeira pergunta. Que tipo de educação se quer? Acho que com essa avaliação em larga escala de hoje, voltamos a uma nova educação bancária, falada por Paulo Freire. Estamos treinando crianças e adolescentes a aprender SOMENTE ISSO. E a educação era mais completa, mais construída em torno da subjetividade do sujeito, ajudando-o a se descobrir. Estamos cada dia mais secos, mais loucos pelos resultados... estamos assassinando a Educação – registre com E maior por favor. E o professor tem que ter conhecimento para questionar, para ir contra isso, não pelo simples ir contra, mas porque saberá argumentar até que ponto as avaliações do ensino-aprendizagem e as de larga escala são positivas. É preciso que se pense sobre isso urgentemente.(P7)

Papel da universidade no oferecimento de disciplinas obrigatórias em avaliação educacional:

É, talvez, aí tenha uma falha na formação do professor. A gente consiga identificar uma falha nessa formação, porque a gente precisa realmente, hoje, ainda, por incrível que possa parecer, a avaliação nas escolas ainda é muito classificatória, é pra dizer se o aluno alcançou, se tirou tal nota, então acho que isso é o reflexo dessa má formação.(P1)

Olha, isso é uma questão de currículo e nós sabemos que o próprio currículo da pedagogia ele merece umas mudanças, principalmente, no que se refere à avaliação. Tudo na escola está acima da avaliação. Você avalia para quê? Então, se as próprias universidades ainda têm nos seus currículos um tema como avaliação com opção optativa é porque elas não estão valorizando. Eu espero que mude. (P2)

Complemento – E o cenário hoje, faça uma análise do cenário avaliativo dentro da prefeitura.

Eu não tenho dúvida que nossos índices, a nossa aprendizagem melhorou. Não naquela velocidade que nós queríamos, mas que melhorou, melhorou. O que fizeram pra melhora dessa aprendizagem? Uma das coisas muito importantes foi a formação continuada, ninguém pode duvidar disso da prefeitura, ela dá muita formação aos nossos professores. Outro ponto que melhorou também foi a qualidade do nosso planejamento. No passado, nosso planejamento era mensal e era dia de sábado, isso sacrificava muito o professor. Hoje não, hoje nós temos uma carga horária dentro da semana, que é o quinto e o terço, que proporciona um tempo que ele planeja mais, ele estuda mais, isso faz com que a qualidade da aula do professor melhore. Foi um dos pontos muito positivo, que eu vejo. (P2)

Complemento – Essa mudança foi de quantos anos pra cá, do terço e do quinto?

O quinto ele começou em 2013, ou seja, 4 horas de planejamento por semana, aí depois veio o terço, que foi duas horas mais uma de planejamento. O terço foi em 2014. (P2)

Complemento – De lá pra cá, você notou avanço dos professores?

Muito, muito, muito, muito avanço. O nosso segundo ano, pra você ter uma ideia, já que a gente como referência o segundo e o quinto ano, o nosso segundo ano que é pra mostrar que nossos alunos já estão alfabetizados, lendo, escrevendo, fazendo alguns cálculos, 90% não sabia nem escrever o nome, nem identificar as letras; hoje, em pleno mês de junho, nós já estamos com quase 90% do nossos alunos lendo texto com fluência, quer dizer, são melhoras visíveis que a gente espera continuar. (P2)

Complemento – Atribuídas à avaliação?

À avaliação com certeza e aos professores. (P2)

Complemento – Para finalizar, quanto tempo o senhor tem de experiência docente?

Vinte anos. (P2)

Complemento – Se fosse fazer uma análise desse caminhar docente, a sua prática aliada à avaliação, analisando o primeiro passo, o meio e o hoje, comente seus avanços como professor. O professor de vinte, de dez e de hoje...

A verdade é que no início, a nossa prática era muito tradicional, também carregada de punições, não sabia: reprovava. A prova disso é que há 15 anos atrás as reprovações chegavam a quase 30 e 45%, era uma reprovação muito alta. Outra coisa também era uma prática nossa, nós normalmente usávamos só um instrumental, aquela prova mensal, aquela prova bimestral, pronto, aquilo ali era o suficiente pra gente fazer uma avaliação de um aluno. Hoje, não. Nós já avaliamos a produção dele, a produção dia, o que ele faz no seu dia-a-dia, o que ele faz nas suas avaliações mensais, o que ele faz nas suas avaliações bimestrais... é um conjunto de conhecimentos que nós temos que daí nós fazemos uma média e lançamos uma nota, quer dizer, nós colocamos mais situações de mais instrumentais de avaliação, muito mais que no passado. Isso também foi uma coisa muito positiva. (P2)

Outra coisa também foi, que mudou muito, muito, muito, como nós nos relacionávamos com os alunos. No passado, professor e aluno era muito distante, como também era na faculdade, muito distante. E hoje não, é uma aproximação boa; hoje, professor e aluno já se relacionam de uma forma, digamos assim, num mesmo patamar – em que sentido? – um ajudando o outro, pois o professor também aprende. Eu acho que a professor e aluno foi uma das coisas que mudou muito nesses últimos vinte anos, muito mesmo. (P2)

Complemento – Professor, o senhor ensinou qual disciplina?

Matemática. (P2)

Complemento – A matemática de 20 anos atrás e a matemática de hoje, mudou?

E muito. (P2)

Consegue fazer um feedback da avaliação, trabalhando a matemática hoje nessa avaliação formativa?

A matemática há vinte anos atrás era matemática de cálculo, tinha muita conta, onde todos os procedimentos de cálculo o aluno fazia e se ele errasse uma coisinha lá da operação, não se considerava nada dele, era como se ele não soubesse de nada, dava um zero nele do mesmo jeito, mesmo que ele tenha feito muitos procedimentos certos naquela questão, e muito decorativa, muito cheia de regras. O que mudou: o avanço das tecnologias, foi incluído a máquina de calcular como instrumento de sala de aula, os próprios computadores, as questões da matemática elas são mais situações-problema, situações mais do cotidiano deles. Eu posso exigir um procedimento de cálculo, mas colocar uma situação que ele conviva no seu bairro, na sua rua, e isso acho que melhorou muito. Deixamos mais de ver aquelas regras que só serviam mesmo pra fazer aquela questão e mais como procedimento de raciocínio. Isso melhorou muito na matemática. Só não melhoramos mais, porque infelizmente nas faculdades a matemática é altamente tradicional no ensino. Absurdo, absurdo! Eu fui formado no tempo em que as respostas estavam dentro de uma cartola, assim os professores diziam. Se nós temos uma formação dessa, a gente levar isso pra sala de aula tem que estudar muito, pesquisar muito. A faculdade ela ensina tu resolver coisas, mas a parte metodológica, aquela parte de você chegar “eu quero esse conhecimento aqui, como é que eu vou chegar nesse aluno, como é que eu vou partir do que ele sabe pra chegar onde eu quero que ele chegue, consiga aprender” – isso nossa faculdade ainda deixa a desejar. (P2)

Não é que a universidade não ofereça, que eu acho que ultimamente a universidade não está oferecendo quase nada. A minha universidade que eu amo de paixão e as duas públicas. Você sabe que estão um caos. Estão capenga mesmo e elas são as maiores autoridades no nosso estado. Elas deveriam oferecer muitas coisas, muita pesquisa. A universidade estar dentro da escola do ensino fundamental, tanto no I como no II, aí as coisas caminhavam muito bem, obrigada. Pra eu chegar numa universidade, eu pobre, eu aluna de escola pública e chegar lá e não me espantar com aquilo que vou ver, com aquela coisa nova, e também não ser humilhada pelos riquinhos. Porque só quem tem direitos, nas universidades – você sabe muito bem – são o pessoal de classe média alta, que são os ricos, quem fazia medicina há uns 10 anos atrás ou pouco menos que isso, eram os ricos que conseguiam porque estudavam em escolas melhores, não estudavam em escolas públicas jamais. E eles só era quem eram médicos e ainda são assim na ponta dos dedos.(P3)

Complemento – Você acha que isso que você está falando tem a ver com avaliação na verdade?

Tem, só tem. Porque é isso que eu estou dizendo, um professor que chega aquele aluno que não está limpo, cheiroso, arrumado, ele já vai avaliar por aí... porque a primeira impressão é a que fica. Então, eu vou avaliar você, vixe essa mulher sabe demais... então eu já estou sabendo que você sabe demais, então você está enquadrada num perfil e eu chego arrastando a chinela, porque assim, até nas universidades não é assim? Tudo de chinela, aí o que é que eu vou pensar, então, não existe preconceito? Existe. Eu acredito que a universidade, ela ofereça várias coisas... se ela fosse oferecer... vamos oferecer curso pra trabalhar esse tipo de coisa de preconceito, trabalhar o preconceito. Vamos avaliar quem tem preconceito, por que... porque é mais ou menos assim, eu vou avaliar o quê, como, então eu acho que... (P3)

Complemento – Só para finalizar. Você acha que uma disciplina que traga os teóricos que façam essas reflexões... você acha que uma disciplina na universidade poderia mudar esse preconceito, esse tipo de avaliação subjetiva, de olhar o aluno, de avaliar o aluno antes pela aparência? Você acha que um corpo teórico, um referencial teórico com

essas reflexões podem modificar a avaliação? Você tendo uma teoria onde você pode refletir, você acha que tem impacto nessa avaliação subjetiva?

Pode. Tem, tem porque eu acredito que quem for entrar numa universidade agora, ele vai ter outra cabeça, outra mentalidade e não é dizendo que aquele debochado que chega arrastando o chinelo, ele não tenha inteligência, ele não tenha uma cabeça boa, que tem. Mas são os preconceitos que barram, vamos botar o aluno da escola pública vai ter tantos por cento de vagas nas universidades públicas. Agora vamos ver quem vai estar lá nessa universidade. Então se essa disciplina estiver, então vamos falar nos teóricos mesmo, mas falar de verdade, vamos fazer assim. Então o fulaninho fez assim, que eu não estou lembrando o nome – porque estou muito emocionada com essa fala – então o que que vai acontecer, temos que melhorar nós mesmos os nossos porquês. Isso vai ser pra nós? Vai não, vai ser pra geração que Deus vai trazer agora pra nós, que nós vamos ver, pros nossos filhos que estão crescendo (que é o seu caso), os meus netos como é que eles vão encarar uma universidade com aquelas mesmas coisinhas de quando eu fiz. Não! Não quero que isso aconteça não. Que seja uma coisa que vá aumentar a capacidade do aluno que está ali, para o universitário que está ali querendo aprender, certo? Porque só vai pra faculdade agora, só quem vai mesmo estar querendo viver bem. Isso vai ser na escola pública, na universidade particular, porque a mesma quantidade de adolescentes querendo ser gay na universidade pública, a mesma quantidade está na particular. Isso lá vai o preconceito, então as meninas que gostam de meninas têm tudo então... temos universidade com quem quer alguma coisa e eu acho que se você tiver uma disciplina avaliativa pensando no leque bem maior, entendendo, mostrando o que realmente é uma avaliação, que não é avaliar por fora, é avaliar a sua capacidade científica, intelectual e tudo, porque o que está por fora é só por fora mesmo. Só casca!(P3)

Eu acho que afasta a teoria da prática. Isso dá uma afastada, porque a gente tem que estar sempre no chão da escola, na realidade do aluno, então essa coisa de não ter uma disciplina pra avaliação educacional, ela distancia um pouco a universidade da escola, da prática mesmo.(P4)

Eu não sei te dizer, porque até na época que eu fiz minha faculdade não tinha essa disciplina. E eu nunca ouvi falar, então acredito que ainda não, né?! Sou professora do 3º ano do EF. (P5)

Com relação à avaliação, a gente faz a avaliação como se fosse pra dar notas, que a gente como professora, a gente passa um ano com os alunos, a gente já sabe qual é o aluno que aprendeu. Às vezes, nem precisa de uma avaliação. Por exemplo, a gente faz um teste diagnóstico do aluno, a gente já sabe que ele vai ser “dez”, dependendo da avaliação que tá sendo pedida. Porque avaliar por avaliar tem que ter cuidado. A gente tem que avaliar aquilo que a gente tá dando, tá praticando, dando aula e avaliando o aluno com aquilo que a gente deu. Mas se, por exemplo, o que é que acontece hoje... Hoje a avaliação – no meu modo de ver - às vezes, alguns profissionais veem a avaliação por estatísticas. Eu não acho correto. A gente tem que avaliar, a gente tem que dar aula aos alunos e ver realmente quem aprendeu. E não cortar as etapas. Por exemplo: eu estou dando aula de matemática e a minha avaliação vem o quê? Vem fração – 5º ano – vêm números decimais, vem... eu acho errado isso. Porque eu não dei àquele meu aluno aquilo, aí vem uma avaliação fora da realidade do que o aluno está aprendendo lá dentro de sala. Então fica difícil pra nós, professores. Então, eu tenho que pular etapas, eu acho que isso não é correto. Numa produção tem que ter início, meio e fim; matemática tem que ter início, meio e fim. Tudo tem que ter. Então eu acho que nós profissionais da educação, nós estamos muito além com relação à avaliação. Eu tento avaliar

de uma maneira e o sistema tenta avaliar de outra maneira, então fica difícil. Mas como o sistema tenta avaliar desse jeito, então eu ensino os dois. Não sei como, mas eu ensino.(P6)

Complemento: Não fica muito sobrecarregado pra você trabalhar as duas formas?

Fica demais. Olha só a minha voz: rouca, estou com uma fenda, um nódulo nas cordas vocais, fenda... 25 anos de profissão. Então eu acho que nós professores, nós somos muito sobrecarregados, porque somos é “pai”; professor não é mãe; professor não é psicólogo; professor não é médico, mas nós estamos sendo tudo isso. Então, tá difícil. Mas, como o tempo está mudando. A gente vai tentando fazer o melhor que as crianças não têm culpa. Até hoje eu estou tentando fazer o melhor. Eu gosto muito da minha profissão, gosto. Estou nela até hoje. Poderia ter até readaptado a minha função, mas não readaptei, porque eu gosto de ser sala de aula, gosto de trabalhar com aluno, com o público. Então, eu acho o seguinte, é muito difícil. E quem estiver entrando, achando que é só amor, não é só amor não. Tem tudo! Muito mais coisa aí envolvendo... amor, dedicação e aí vai... as reticências aí, vocês pensam...(P6)

Penso que é uma lástima. Mas não me surpreende isso acontecer aqui no Brasil, pois tudo aqui é fragmentado e feito em torno de algum objetivo particular. Pouco se pensa na coletividade, no coletivo de pessoas que tem que dominar essa área também. É como se fosse “o fruto proibido”. Só alguns dominam e fazem do jeito que querem, forçando de goela a baixo “novas visões” sobre a educação. Pra quê “o novo”, se ainda não damos conta do “antigo”? É por isso que eu acho que a universidade deveria ter um papel social mais ativo. Estudar esses impactos na própria sociedade. A falta de conhecimento gera impacto e as práticas avaliativas que apenas treinam alunos também. O negócio a meu ver é sério e os governos municipais pousando de perfeitos e comprometidos com o social. Ledo engano. Mas sou só mais uma na multidão... já me disseram que sou sonhadora demais e que quem manda em tudo hoje, até na Educação, é a ganância pelo dinheiro e poder.(P7)

APÊNDICE III - RESPOSTAS AO CENÁRIO AVALIATIVO

Sujeitos	Análise_cenário_atual_aval_educ
1	Há uma angústia muito grande de, em pouco tempo, os professores dominarem tudo de avaliação. Sei que somos capazes, mas deveria ser feito isso na formação inicial, não acham?
2	As crianças ficam nervosas, pois o governo requer números, apesar das diferentes formas de avaliações.
3	
4	Não é avaliado da forma como deveria; o sistema é falho e não leva em conta o nível e a realidade da educação atual. E os recursos oferecidos ao professor fica a desejar, principalmente na rede de ensino público.
5	Deveriam resumir um pouco, observar os pontos principais.
6	Atualmente o professor não tem autonomia para realizar uma avaliação mais complexa, porque ele está preso a um sistema que não permite que ele avalie corretamente.
7	Desgaste para os alunos e professores.
8	É desnecessário tanta avaliação, o aluno não aprende somente com papel e durante o ano letivo, principalmente as séries do spaece gera um bombardeio de avaliação do próprio governo, ou seja, por dinheiro e não por aprendizagem.
9	
10	A avaliação ainda exige uma longa caminhada para se chegar ao ideal (avaliar o aluno como um todo). Acredito que, principalmente, as avaliações em larga escala, muitas vezes, estão fora de contexto do aluno deixando-o confuso e fora da sua realidade. Ainda há muito o que melhorar.
11	Penso que se preocupam apenas com os números/resultados e esquecem que aqueles que são avaliados não são máquinas, mas pessoas normais que se abalam com tanta pressão que recaem também sobre os professores.
12	
13	
14	O atual cenário não avalia verdadeiramente o aprendizado do aluno, e muito menos o desempenho do professor.
15	
16	Realizando o mapeamento da aprendizagem o aluno no contexto de sua autonomia, dedicação, cumprimento das atividades, para atribuir uma nota ao educando. Acredito que uma nota de avaliação escrita bimestralmente não é uma única forma de avaliar. Procuro realizar minhas ações voltadas a uma reflexão do momento e do contexto vivenciado.
17	A avaliação educacional no Brasil, assim como o sistema educacional em sua totalidade ainda são arcaicos e tradicionais. As provas continuam sendo a principal ferramenta de avaliação, tanto na educ.básica quanto na graduação. É um sistema avaliativo pautado na aquisição de conteúdos e não no desenvolvimento do aluno durante o processo de construção do conhecimento. Esse modelo educacional precisa ser repensado, primeiro porque não condiz mais com o nosso contexto histórico e sociocultural. Segundo porque precisa ser significativo. O processo educacional precisa partir dos conhecimentos e vivências dos alunos e a avaliação deve contemplar o desenvolvimento dos mesmos e suas potencialidades.
18	A avaliação educacional é sem dúvida uma tarefa didática necessária e permanente no trabalho do professor, é através dela que se pode acompanhar o resultado do aluno. É um instrumento de coleta de dados sobre o aproveitamento dos alunos.
19	
20	Nós sempre aprendemos o tempo todo que a avaliação deve ser continuada, somativa, eliminatória, mas sempre é dado ênfase na continuada, portanto na prática acaba sendo eliminatória e poucas vezes no lugar de avaliar o todo, acaba se avaliando parte. Nossa maneira de avaliar ainda nos deixa muito a desejar, no final das contas só olhamos para números (notas) do que para conceito e valores.
21	Vejo muita produção na área mas que não chegam no cotidiano do professor. O que se pensa de avaliação enfatiza mais as de larga escala. A avaliação parece não condizer com o problema das causas da não apreensão do aluno ao conhecimento.
22	Necessita de um melhor estudo do corpo docente para entender a dinâmica da avaliação no momento atual.
23	"Ainda muito precário, muito enraizado com o tradicionalismo, ainda como a nota como centro de todo processo, ainda com a visão de exame e não de avaliação no sentidos conceitual!
24	Precisamos investir mais na formação do professor nesse aspecto. "

25	É necessário mais pesquisas na área. Avaliação Educacional parece esquecida nos cursos de formação continuada de professores.
26	Sabendo, que a avaliação educacional hoje é somatória e processual, avalio esses como classificatórios, onde não levam em conta as habilidades específicas de cada aluno, por ter em vista somente resultados.
27	"Penso, que a maioria de nossos professores precisam ter uma compreensão mais ampla sobre a prática avaliativa dos professores, principalmente com relação aos instrumentos avaliativos.
28	Atualmente, com a proposta inclusiva as secretarias de educação que direcionam o trabalho pedagógico das escolas públicas precisam elaborar diretrizes mais viáveis para avaliação dos alunos público alvo da Educação Especial."
29	Apesar de grandes mudanças, ainda necessitamos de mais reflexões acerca desse processo, pois deveremos priorizar as avaliações diagnóstica e formativa, visto que são importantes e necessária para o melhor desenvolvimento do aluno e avaliação do processo de ensino e aprendizagem dos alunos.
30	A avaliação educacional, na vertente da avaliação de ensino-aprendizagem de larga escala, se configura atualmente, como definidora, no âmbito interno da escola, como definidora do currículo e da prática pedagógica do professor. Nas escolas públicas muitas das ações giram em torno de preparar (treinar)
31	"necessário
32	caótico
33	O nível de conhecimento que tenho em relação à avaliação para com os alunos de forma geral, eu adquiri porque pesquisei para preencher minhas ansiedades constantes no meu cotidiano em sala de aula. Salientando que qualquer formação é uma ajuda a mais! Mas a minha força de aprender deve ser maior!
34	As crianças ficam nervosas, pois o governo requer números, apesar das diferentes formas de avaliações.
35	
36	Sistema falho e desmotivante.
37	Deveriam resumir um pouco, observar os pontos principais.
38	Atualmente o professor não tem autonomia para realizar uma avaliação mais complexa, porque ele está preso a um sistema que não permite que ele avalie corretamente.
39	Desgaste para os alunos e professores.
40	É desnecessário tanta avaliação. As provas do saepe geram um exagero de avaliação do próprio governo.
41	
42	As avaliações em larga escala, muitas vezes, estão fora de contexto do aluno deixando-o nervoso e confuso, forçando uma realidade. Há muito o que melhorar.
43	Penso que se preocupam apenas com os números/resultados e esquecem que aqueles que são avaliados não são máquinas, mas pessoas normais que se abalam com tanta pressão que recaem também sobre os professores.
44	
45	
46	O atual cenário não avalia verdadeiramente o aprendizado do aluno.
47	
48	Acredito que uma nota de avaliação não é uma única forma de avaliar. Procuro realizar minhas ações voltadas a uma reflexão do contexto vivenciado.
49	A avaliação no Brasil ainda é tradicional. As provas continuam sendo a principal ferramenta de avaliação, tanto na educação básica quanto na graduação. É um sistema avaliativo pautado na aquisição de conteúdos e não no desenvolvimento do aluno durante o processo de construção do conhecimento.
50	A avaliação educacional é necessária e deve permanecer no trabalho do professor, mas realizada da forma correta
51	
52	Na prática acaba sendo eliminatória e poucas vezes no lugar de avaliar o todo, acaba se avaliando parte. No final só olhamos para números (notas). Apenas estatística.
53	
54	
55	
56	
57	
58	
59	

60	
61	
62	
63	
64	
65	
66	
67	
68	
69	
70	
71	
72	
73	
74	
75	
76	Seria importante que houvesse políticas públicas mais efetivas e que os impostos fossem destinados às práticas educacionais significativamente. O processo é de otimismo, apesar do caos nas escolas públicas, os docentes também precisam de motivação e formação específica; os alunos culturalmente reclamam dos métodos tradicionais de provas, mas pouco mudou nas últimas décadas.
77	Acredito que hoje as escolas têm mais autonomia para fazer suas avaliações. Muitas buscam uma avaliação emancipatória e aos poucos acredito que a sociedade vai exigir que mais escolas façam o mesmo.
78	
79	
80	O processo de avaliação de ensino-aprendizagem é uma construção coletiva, é uma via de mão dupla, onde o educador ensina, mas aprende também, e assim também o educando. O educador precisa conhecer o aluno em todas as suas características, peculiaridades, para avaliá-lo de forma plena e eficaz. Acredito que isso ainda deixa a desejar. Está faltando muita motivação nos alunos para que se desenvolvam bem, com bons resultados de aprendizagem. O professor deve ter a competência de estimular os alunos a desenvolver suas potencialidades e capacidades, fazendo com que eles no decorrer do processo de desenvolvimento a capacidade de pensar de forma crítica e lógica.
81	
82	Os alunos e professores estão estressados com tantas avaliações! Não necessita de exageros neste momento!
83	
84	Muitas vezes são pontuais e possuem muito caráter taxativo e classificatório, fazendo com que se exclua todas as etapas e avanços do processo.
85	Eu vejo uma preocupação bem maior com os dados estatísticos do que com a verdadeira aprendizagem, de saber se o aluno está verdadeiramente aprendendo/e suas dificuldades, e como, assim podemos ajudá-lo.
86	Acredito que hoje essas avaliações de larga escala servem apenas para gerar números e favorecer a gestão da rede municipal/estadual. Tenho visto na escola as crianças e professores sendo submetidos à uma pressão fora do comum. São desconsiderados os ritmos de aprendizagem das crianças e todas são obrigadas a responder. No dia em que aconteceu a prova do SPAECE na minha escola muitas crianças passaram mal e faziam a prova chorando. Então, acredito que essa não é a melhor forma de realizar a aprendizagem nem de verificá-la.
87	Acredito que as universidades particulares parecem em seus cursos de pedagogia, pois é bem raso o conteúdo de avaliação. Tive a "sorte" de estudar em uma universidade pública e tive esta disciplina no currículo, foi bem mais insuficiente. Hoje atuando no município vejo como as avaliações do governo são uma faca de dois gumes, pois ao mesmo tempo que eles exibem números e mais números, professores e alunos ficam sobrecarregados com tantas avaliações.
88	
89	
90	Muito preocupado em mecanizar os alunos para obterem bons resultados e não respeitam o processo de aprendizagem de cada educando.
91	A avaliação educacional ainda continua agregada ao tradicionalismo e ao interesse político. Temos que mudar esse foco.
92	

93	O atual cenário não avalia o aluno como estudante que é. Avalia a "cabeça" que tem que contar para receber as verbas. É tanto que as turmas que tem atenção total da escola é o 2º ano e o 5º ano. O restante é esquecido. Outra coisa, essa avaliação spacee (gigante) sendo toda pra marcar, não avalia ninguém. Apenas dá uma satisfação aos governantes. Agora se eu pegar o teste das 4 palavras que apliquei com meus alunos em fevereiro e o que apliquei em dezembro, ai sim, vou avaliar a evolução do aluno com mais fidelidade.
94	É desumano o sistema que avalia nossas crianças. Essas avaliações externas não levam em consideração o momento de construção da criança no ciclo de alfabetização, é um sistema meritocrático que anula a interação emocional e cognitiva da criança, e "travam" a criança naqueles descritores.
95	São muitos simulados e muitas avaliações que até cansam os alunos e professores. As avaliações são um norte para avaliarmos nossa prática, mas às vezes é cansativa.
96	Na teoria o discurso é de que sejam considerados o contexto social, o cotidiano e as vivências, porém o contraste ocorre quando na prática a avaliação é quantitativa.
97	Visa mais o quantitativo.
98	
99	Muitas avaliações e pouquíssimos empenho aos conteúdos, falta muito ainda para que aconteça uma avaliação digna ao aluno. Se prende a números e não a essência real da aprendizagem. Tem a educação como os alfabetizados, mas não como o alfabético-leitor e atuante.
100	Regular, precisa melhorar bastante.
101	Ainda falta participação da família na construção da aprendizagem dos nossos alunos; infelizmente não se pode parar por conta desse fato. Precisamos encontrar um meio para incentivar esse avanço na evolução da aprendizagem.
102	Atualmente se cobram demais da escola e pouco da família.
103	Deveria ser voltado para a realidade do aluno englobando todas as séries, com recursos materiais e profissionais. O ensino deveria ser para a vida, não apenas para uma avaliação.
104	Analiso que está muito longe de uma Educação libertadora, o que observo neste cenário educacional é algo repressor, com amarras onde professores são fiscalizados e cobrados de maneira absurda onde o que importa são resultados "números" a serem alcançados.
105	Vejo de forma não muito condizente com a realidade, uma avaliação educacional é muito abrangente. Ela atua em duas vertentes muito complexas: o corpo docente e o corpo discente; para a primeira ela sobrecarrega, pune, e até poda; para a segunda ela pune, mascara e até anula. No atual cenário educacional brasileiro a quantidade vale mais que a qualidade.
106	As avaliações externas que são aplicadas nas escolas sabemos que são para gerar números. Porém os esforços que estão sendo desenvolvidos para que se alcance tais resultados estão sendo válidos, para aprendizagem das crianças, pois o aluno que sabe ler e interpretar diferentes portadores e gêneros textuais, ele será capaz de obter uma ótima avaliação, como também vai servir para o resto da sua vida.
107	Acredito que o tipo de avaliação imposto hoje não mede com eficácia a aprendizagem do aluno.
108	
109	Infelizmente não estão conectados com a realidade da sala de aula que temos no ensino público, lidamos com uma gestão municipal que cobra muito tanto de docentes quanto discentes e não nos oferece condições de trabalho ou mesmo de avaliação, correção de fluxo etc.
110	Quantitativo. A preocupação dos que regem todo esse sistema avaliativo, não são de pessoas que pensam na qualidade do ensino. Um país com "menos cultura" é mais ser manipulado. Avalio meu trabalho e os meus alunos através de relatórios e me questiono: até que ponto o relatório é eficaz para medir os conhecimentos das crianças?
111	As avaliações estão focadas no externo à escola deixando a aprendizagem real para traz. Número não diz que a aprendizagem aconteceu verdadeiramente. Ao meu ver os envolvidos deste o maior até chegar ao aluno deveriam focar no construir realmente "gente" de fato e direito.
112	
113	A avaliação educacional atualmente está melhor e diferente de antigamente levando para o lado positivo em termo do ensino-aprendizagem.
114	Um pouco falho, pois não observa algumas diferenças de níveis escolares, idades e até deficiências das crianças. Os resultados das avaliações não implicam na promoção do aluno para outra série na escola pública, visto que o aluno avança para a série seguinte, mesmo sem atingir o nível de aprendizagem necessária.
115	Eu acredito que os atuais métodos de avaliações ainda não definem de fato, os conhecimentos dos alunos, visto que muita gente capaz na hora de fazer provas e avaliações não mostram sua verdadeira capacidade e conhecimentos, devido a fatores externos como falta de memória no momento da prova, nervosismo e outros.

116	Regular, tem muitas coisas que precisam ser revistas, o sistema é deficitário.
117	A avaliação está sendo realizada muitas vezes, não para ajudar o aluno, mas para mostrar resultados gerais da escola.
118	
119	Nas avaliações de larga escala, é muito complexo, pois tem aprendentes que têm domínio do conteúdo e na hora da avaliação fica muito tenso, isso é testemunho de aluna que domina o processo de leitura e escrita. Principalmente o tempo de 4h para uma criança de 8 anos. Digo 3,5h.
120	
121	
122	Tenho 15 anos de pedagogia, trabalhei em diversas áreas e lugares onde vi muitos desistirem. É uma área para poucas. Entender as carências e fluências desses alunos é uma obra da vida, uma construção de conhecimento. Poucos são capazes.
123	
124	Falido, pois a avaliação não mostra o real conhecimento do aluno, muitas vezes, esse resultado é "maquiado". Na realidade estão preocupados com a quantidade e não com a qualidade. O estado está cheio de "escolas nota 10"; mas gostaria de saber onde estão os alunos nota 10?
125	
126	O sistema de avaliação educacional ainda deixa a desejar, porém existem alguns aspectos que são satisfatórios. Acredito que futuramente a tendência é de melhorias para uma boa educação, já que o mesmo é o principal foco para nós educadores.
127	As avaliações externas são estressantes para o corpo docente da escola.
128	
129	
130	
131	Atualmente as avaliações são praticadas em larga escala de forma arbitrária e repetitiva. Porém não há retorno com relação às dificuldades mostradas pelos alunos e como ajudá-los a superá-las.
132	
133	
134	Fico me perguntando se os professores foram preparados para esse cenário que hoje se apresenta de tanta exigência por números estatísticos.
135	
136	
137	
138	
139	
140	
141	
142	
143	
144	
145	
146	
147	
148	
149	
150	
151	
152	A formação do professor na graduação deixa a desejar no quesito avaliação da aprendizagem.
153	
154	
155	
156	
157	
158	
159	
160	
161	
162	

163	
164	
165	
166	
167	
168	
169	
170	
171	
172	Será que somos preparados para essa maratona de avaliação em larga escala durante a graduação? Fica a dica para mudança na graduação.
173	
174	
175	
176	
177	Bom repensar nossos valores de formação do professor.
178	
179	
180	
181	
182	
183	
184	
185	
186	
187	
188	Sobrecarga de avaliação na prática pedagógica e deficiência na formação em avaliação. Como isso pode funcionar depois para o professor?
189	
190	
191	
192	
193	
194	
195	
196	
197	
198	
199	
200	Um caos com tanta avaliação e nada de ensinar aos professores como lidarem com isso na prática pedagógica. Parabéns, Brasil! Indo no rumo errado.
201	
202	
203	
204	
205	
206	
207	
208	
209	
210	
211	
212	
213	
214	
215	
216	
217	

218	
219	
220	
221	
222	
223	
224	
225	
226	
227	
228	
229	Ah, se soubéssemos mais sobre avaliação! Quem sabe tudo seria diferente e não nos submeteríamos a tantas avaliações. Cansa demais o aluno!!! Tenho compaixão dos meus alunos e de mim. Aliás, de todos na escola que sofrem com essa pressão.
230	
231	
232	
233	
234	
235	
236	
237	
238	
239	
240	
241	
242	
243	
244	
245	
246	
247	
248	Queria muito ter esperança que nossa formação melhoraria com o passar dos anos. Mas vejo as mesmas deficiências no ensino da graduação. Mesmo fazendo uma disciplina de avaliação, ainda não é ensinado tudo. Não há foco maior que nos dê segurança.
249	
250	
251	
252	
253	Uma tristeza ver que a linda teoria da Pedagogia Crítica cai por terra com tanta avaliação em larga escala na escola.
254	
255	
256	
257	
258	
259	
260	
261	
262	
263	
264	
265	
266	
267	
268	
269	
270	

271	
272	
273	
274	
275	
276	
277	
278	
279	
280	Nunca gostei de avaliação, nem de sobrecarregar meu aluno com isso. Quero apenas que ele aprenda para a vida dele. Isso é o que importa.
281	Para mim, o sistema de avaliação está contaminado com ganâncias do poder, que só pensam em aparecer em termos de política.
282	
283	O pouco que sei de avaliação, diante desse turbilhão de avaliação que a escola tá sobrecarregada, torna-se um nada. Fico perdida.
284	
285	
286	
287	
288	
289	
290	
291	
292	
293	
294	
295	
296	
297	
298	
299	
300	
301	
302	
303	
304	
305	
306	
307	A nossa formação em avaliação do ensino-aprendizagem deveria ser mais rica e detalhada, pra gente poder argumentar mais em nossas críticas.
308	
309	
310	
311	
312	
313	
314	
315	Não domino muito avaliação, porque não tive suporte teórico para isso. Eu me viro com o que vão me ensinando e vou criando.
316	
317	
318	
319	
320	
321	
322	
323	

324	
325	
326	
327	
328	
329	
330	
331	
332	
333	
334	
335	Foram muitas mudanças ao longo dos anos e muito rápidas, causando nos professores e funcionários do ensino uma certa sensação de despreparo, pois a base de formação não foi trabalhada para isso.
336	
337	
338	
339	Pressão, pressão, pressão. Nada mais que isso!
340	
341	
342	
343	
344	
345	
346	
347	Causa desconforto essa pressão que o campo da avaliação em larga escala hoje traz aos professores, uma vez que não foi trabalhada em nossa formação inicial o contexto da avaliação educacional mais aprofundado.
348	
349	
350	As universidades não ensinam sobre avaliação em larga escala e depois o governo fica inventando moda para nos sobrecarregar. Não reclamo por mim, mas por todas as crianças que acabam sentindo também, tanta pressão. Vejo que algumas etapas e cuidados com elas são cortadas para suprirem números e estatísticas.
351	
352	
353	
354	
355	
356	
357	
358	
359	
360	
361	
362	
363	Quer cobrar? Então ensine. Queremos ter formação inicial em avaliação educacional e não faz de conta em formação continuada. Está igual à operação tapa buracos das prefeituras.
364	
365	
366	
367	
368	
369	
370	
371	
372	
373	
374	

375	
376	
377	
378	
379	
380	
381	
382	
383	
384	
385	
386	
387	
388	O tempo de estudo e dedicação à avaliação educacional é importante. Quando somos trabalhados desde a graduação com certos conceitos, no nosso fazer docente tudo fica mais claro e fácil, mas quando não, fica mais trabalhoso e temos que dispendir novos esforços para recomeçar todo um trabalho.
389	Para quem não tem mais oportunidade de ter esses conhecimentos na formação inicial, é o jeito ser na formação continuada, mas se houver uma mudança agora, seria ideal para todas as formações em licenciaturas, para preparar melhor os professores para esses cenários avaliativos, já que parece ser irremediável.
390	
391	
392	
393	
394	
395	
396	
397	
398	
399	
400	
401	
402	
403	
404	Universidades que se preparem e preparem melhor seus professores e licenciados. O campo da avaliação educacional não é fácil e requer muito estudo. Não pode ser aplicado e nem feito de forma irresponsável! É bom que pensem seriamente nisso nos currículos da educação e das licenciaturas. Ninguém ensina como avaliar. Só vemos isso bem rápido nas disciplinas de didática, mas não supre a necessidade de conhecimento.
405	
406	
407	
408	
409	
410	
411	
412	
413	
414	
415	
416	
417	
418	
419	
420	Precisamos de melhor formação em avaliação educacional.
421	
422	
423	

424	
425	
426	
427	
428	
429	
430	
431	
432	
433	
434	
435	
436	
437	
438	
439	
440	
441	
442	
443	
444	
445	O professor que tem que aprender a fazer sozinho o processo avaliativo. Ninguém ensina direito isso. Isso é um absurdo, principalmente para os cursos de pedagogia e das licenciaturas.
446	
447	Sou a favor de formação constante em avaliação educacional para que possamos dominar essa área e parar de reclamar das avaliações em larga escala. Se há reclamação, é porque não houve formação adequada, então há desconforto de ter que dar conta de um processo que vem imposto e não desenvolvido com consciência e antecedência.
448	
449	
450	O tempo precioso que perdemos na formação inicial de 5 anos e nunca vimos avaliação educacional de forma aprofundada. É uma pena! O resultado disso tudo, vê-se agora.
451	Não gosto dessa área da avaliação, porque ninguém se esforçou em me mostrar que era interessante, durante a minha formação na graduação.
452	
453	
454	
455	
456	
457	
458	
459	
460	
461	
462	
463	
464	
465	Há dez anos vemos uma explosão da avaliação educacional ligada a prêmios. Fico me perguntando o quanto isso interfere no fazer docente e na preocupação com a aplicação de um currículo interdisciplinar que procure construir uma educação crítico-construtiva.
466	Há uma preocupação excessiva com estatística dos municípios, o tão falado ranking, isso gera uma loucura dentro das escolas em ter porque ter números que levem essas escolas ao topo.
467	Estão querendo focar tudo em apenas linguagem e matemática, deixando áreas importantes como ciências, história e geografia de lado, além das artes. Tudo isso preocupados com as avaliações que as crianças vão fazer.
468	
469	
470	

471	
472	
473	
474	
475	
476	
477	
478	
479	Ganhei muito em aprendizado durante esse tempo de exercício em avaliação. Hoje conheço mais do que antes tudo sobre essa área, embora não seja tão especialista. Um dia pretendo ter uma formação melhor em avaliação da aprendizagem.
480	
481	As pessoas pensam que avaliação está apenas na didática. Não é bem assim. É muito mais do que isso. Esse é meu pensamento ao longo dos anos de vivência educacional. A avaliação pode enaltecer, mas também pode derrubar se não for bem executada.
482	
483	
484	
485	
486	
487	
488	
489	
490	
491	
492	
493	
494	
495	
496	
497	
498	
499	
500	Avaliação da aprendizagem é coisa séria, não é besteira. Vamos caminhar mais sério a cada ano, tenho certeza.
Total	N = 111 respondentes (22,2%)
	500 sujeitos da pesquisa