

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

JOSÉ ALEXANDRE LEITE DE ANDRADE

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM:
DO DISCURSO REVELADO À PRÁTICA PEDAGÓGICA
(UM ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM MARACANAÚ- CE)**

FORTALEZA, CEARÁ – 2009

JOSÉ ALEXANDRE LEITE DE ANDRADE

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM:
DO DISCURSO REVELADO À PRÁTICA PEDAGÓGICA
(UM ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM MARACANAÚ- CE)

Dissertação de Mestrado em Educação apresentada como pré-requisito para a obtenção do grau de Mestre junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira do Núcleo de Avaliação Educacional da Universidade Federal do Ceará.

Orientador: Prof., Dr., Liv. Doc. Raimundo Hélio Leite

FORTALEZA, CEARÁ – 2009

A567a Andrade, José Alexandre Leite de

Avaliação da aprendizagem: do discurso revelado à prática pedagógica um estudo de caso numa escola de ensino médio em Maracanaú-CE / José Alexandre Andrade Leite. – 2010.

172f.: il., 31 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação, Fortaleza-CE, 2010.

Orientação: Prof. Dr. Raimundo Hélio Leite.

1 – AVALIAÇÃO ESCOLAR. 2 – ENSINO MÉDIO. 3 – AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA. 4 – PRODUTIVIDADE ESCOLAR. 5 – COLÉGIO ESTADUAL LICEU DE MARACANAÚ (CE) – AVALIAÇÃO ESCOLAR. I - Leite, Raimundo Hélio (Orient.). II – Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação. III-Título.

CDD: 371.26

JOSÉ ALEXANDRE LEITE DE ANDRADE

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM:
DO DISCURSO REVELADO À PRÁTICA PEDAGÓGICA
(UM ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM MARACANAÚ- CE)

Dissertação de Mestrado em Educação apresentada como pré-requisito para a obtenção do grau de Mestre junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira do Núcleo de Avaliação Educacional da Universidade Federal do Ceará.

BANCA EXAMINADORA

Dissertação de Mestrado defendida e aprovada com louvor em 28 de janeiro de 2010

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

Prof., Dr. Rui Verlaine Oliveira Moreira
Universidade Federal do Ceará – UFC

Profa., Dra. Ana Maria Fontenelle Catrib
Universidade de Fortaleza – UNIFOR

FORTALEZA, CEARÁ – 2009

A avaliação é a mediação entre o ensino do professor e as aprendizagens do professor e as aprendizagens do aluno, é o fio da comunicação entre formas de ensinar e formas de aprender. É preciso considerar que os alunos aprendem diferentemente porque têm histórias de vida diferentes, são sujeitos históricos, e isso condiciona sua relação com o mundo e influencia sua forma de aprender. Avaliar, então é também buscar informações sobre o aluno (sua vida, sua comunidade, sua família, seus sonhos...) é conhecer o sujeito e seu jeito de aprender.

Paulo Freire

Dedicatória

A minha esposa Ideigiane e aos meus filhos Alexandre Vinícius, Deborah e Lucas Alexandre pela compreensão na importância da realização deste sonho e pelo incentivo permanente na minha infundável e incansável caminhada de eterno aprendiz.

Homenagem póstuma

À minha querida e inesquecível avó, Guilhermina Leite de Souza “Dadá”, em cujos braços tantas vezes, em minha infância e juventude, procurei refúgio.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Luis Siqueira de Andrade e Francisca Leite de Andrade que me ensinaram desde muito cedo que somente no dicionário, *sucesso* vem antes de *trabalho*. E por todo o investimento e sacrifício que fizeram para que eu chegasse até aqui.

A minha esposa e companheira Ideigiane, carinhosamente chamada de 'Iane', por nunca ter deixado de acreditar e, pelo incentivo e confiança no meu sucesso.

Aos meus filhos, Alexandre Vinícius, Deborah e Lucas Alexandre por serem a razão de tantas alegrias e orgulho na minha vida.

Aos colegas da 1ª CREDE (Maracanaú), em especial a Sandro Henrique, Goreti Góis e Valdir Junior pelo apoio profissional, pelos momentos de estudos e de descontração. Assim como aos demais colegas que, juntos, construímos um elo de cumplicidade e de fraternidade.

A Professora Adriana Cíntia, Coordenadora da 1ª CREDE, por viabilizar o campo de pesquisa e pelo constante incentivo ao meu trabalho.

Ao professor Plácido, diretor da escola, aos professores e equipe pedagógica do Colégio Estadual Liceu de Maracanaú onde foi realizada a pesquisa, pelo acolhimento e importância dada a pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, pelos conhecimentos teóricos ministrados que tanto contribuíram de forma significativa para minha formação acadêmica. Em especial ao Professor Doutor Marcos Antônio Martins Lima e Professor Doutor Wagner Bandeira Andriola por acreditarem no meu sucesso. pelas ressignificações teórico-práticas.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Liv. Doc. Raimundo Hélio Leite, por sua compreensão, respeito, paciência e confiança. Obrigado também por toda experiência e aprendizado compartilhados ao longo desses dois anos.

Ao Professor Doutor Rui Verlaine Oliveira Moreira e a Professora Doutora Ana Maria Fontenelle Catrib, que fizeram parte da minha banca de defesa, pelas ricas e importantes contribuições.

E por fim, a Deus por ter tantos a quem agradecer, pois em cada um foi possível reconhecer a Sua presença materializada. Muito obrigado por estar comigo.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar e interpretar o sentido da avaliação e da prova como estratégias constitutivas do processo de ensino e aprendizagem, a partir do discurso e da prática dos professores que lecionam na última etapa da Educação Básica no Colégio Estadual Liceu de Maracanaú. Buscou-se, também, saber se as práticas avaliativas se configuravam em um procedimento seguro e eficaz a serviço do processo de ensino e aprendizagem, além de identificar qual o papel da avaliação no processo de ensino e aprendizagem. Investigou-se, ainda, quais as lacunas ou pontos de estrangulamento mais relevantes na elaboração e utilização da prova. Participaram do estudo 10 sujeitos, sendo três professores de cada uma das três áreas do conhecimento e a coordenadora pedagógica da escola. O Colégio Estadual Liceu de Maracanaú foi escolhido por oferecer somente o ensino médio; funcionar nos turnos: manhã, tarde e noite; ser possível acompanhar as atividades de sala de aula durante um determinado período; e possuir professores lotados somente em turmas de ensino médio. Utilizou-se a entrevista semi-estruturada para a coleta de dados, os quais foram analisados por meio da análise de conteúdos. Trata-se de uma pesquisa predominantemente qualitativa que utilizou como pressupostos teóricos os estudos fenomenológicos de Edmund Husserl. No tocante às concepções e práticas de avaliação, os resultados indicaram que, em muitos momentos, os professores retumbaram as influências do paradigma da modernidade, cujos problemas mais evidentes foram: i) a sua significação como mensuração, em virtude da prioridade com que os aspectos quantitativos eram tratados; ii) a ênfase na avaliação de conteúdos objetivos, estáveis e memoráveis, revelados na elaboração das provas, uma influência do modelo positivista de ensino; e iii) a utilização de provas escritas e testes como as principais modalidades de avaliação. Foi observado, também, uma falta de conhecimento a respeito do significado da avaliação, a qual fazia com que muitos professores atuassem de maneira equivocada ao avaliar seus alunos. Essa realidade ficou evidenciada na medida em que os professores elaboravam, aplicavam, corrigiam e atribuíam nota à prova e as devolviam aos alunos, afirmando que estavam avaliando. Ademais, constatou-se que embora os professores considerem positiva a implantação da organização por blocos de disciplinas semestrais, pelo fato da otimização e ampliação da prática pedagógica, ainda são encontradas lacunas que precisam ser preenchidas, visto que os momentos de estudos, que seriam promovidos por meio de oficinas pedagógicas complementares para manter o conhecimento dos conteúdos das disciplinas não estudadas em um determinado semestre, não estão ocorrendo. Concluímos que, na escola pesquisada, os professores elaboram diversas questões de prova, sem conhecimento pleno de seu sentido. A elaboração e utilização de questões desprovidas de sentido, pouco contribuem para o aperfeiçoamento do ensino e da aprendizagem, assim como não podem ser considerados um indicador seguro de que os alunos realmente aprenderam o que a escola e os professores planejaram.

1

Palavras-Chave: Avaliação da aprendizagem – Ensino Médio – Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This study aimed to investigate and interpret the meaning of evaluation and test strategies that constitute the process of teaching and learning from the discourse and practice of teachers who teach in the final stage of basic education in the State College High School Maracanaú. We tried to also know if assessment practices are configured in a safe and effective procedure in the service of teaching and learning, and identify the role of evaluation in the teaching and learning. Investigated, yet, what are the gaps or bottlenecks more relevant in the development and use of evidence. The study included 10 subjects, three teachers from each of the three areas of knowledge and Curriculum Coordinator of the school. The State College High School Maracanaú was chosen to offer only high school, working in shifts, morning and night is possible to monitor the activities of the classroom for a certain period, and teachers have packed only in high school classes. We used a semi-structured interview to collect data, which were analysed through content analysis. It is a predominantly qualitative research that used the theoretical studies of Edmund Husserl's phenomenology. With regard to the concepts and practices of evaluation, the results indicated that in many instances teachers resonated influences the paradigm of modernity, whose most obvious problems are: i) its significance as a measure, because of the priority with which the quantitative aspects were treated ii) emphasis on evaluation of content objectives, stable and memorable, as revealed in the preparation of evidence, an influence of the positivist school, and iii) the use of written examinations and tests as the main means of assessment. It was also observed a lack of knowledge about the meaning of the evaluation which meant that many teachers acted so wrong in assessing their students. This reality was evident in that the teachers drafted, corrected and attached notes to the test and returned to the students, saying that they were evaluating. Moreover, it was found that although teachers consider positive the implementation of the organization for half block of disciplines, because the optimization and expansion of pedagogical practices are still found loopholes that need to be filled, since the moments of studies that would be promoted through educational workshops to keep the additional knowledge of the contents of the subjects not studied in a given semester are not occurring. We conclude that the school studied, teachers identified a number of issues of proof, without full knowledge of its meaning. The development and use of meaningless questions, contributes little to the improvement of teaching and learning, and can not be considered a reliable indicator that the students really learned what the school and the teachers planned.

Keywords: Assessment of Learning - High School - Pedagogical practices.

LISTAS DE TABELAS

Tabela 1 – Quantitativo de alunos e turmas por turno e séries em 2009	82
Tabela 2 – Quantitativo de professores por turno em 2009	83
Tabela 3 – Quantitativo de escolas por nível de ensino da rede estadual de Maracanaú em 2009	84
Tabela 4 – Quantitativo de escolas estaduais por município da 1ª CREDE	85
Tabela 5 – Depoimentos dos professores acerca do significado da avaliação da aprendizagem	89
Tabela 6 – Depoimentos dos professores acerca da prova quanto à elaboração, aplicação, uso dos resultados e nota	90
Tabela 7 – Depoimentos dos professores acerca da avaliação da aprendizagem inserida no modelo de organização semestral	92
Tabela 8 – Distribuição da idade dos entrevistados	94
Tabela 9 – Distribuição do nível de escolaridade dos entrevistados	94
Tabela 10 – Distribuição do tempo total de magistério dos entrevistados	95
Tabela 11 – Distribuição do tempo de magistério no Liceu dos entrevistados	95
Tabela 12 – Distribuição total da carga horária dos entrevistados	96
Tabela 13 – Distribuição no Liceu da carga horária dos entrevistados	96
Tabela 14 – Instrumentos e procedimentos para avaliar sugeridos por Libâneo	111
Tabela 15 – Índices de aprovação, reprovação e abandono no ensino médio Em Maracanaú em 2005	119
Tabela 16 – Movimento e rendimento dos alunos do Liceu entre os anos de 2005 e 2008	120
Tabela 17 – Distribuição das disciplinas em cada bloco	121
Tabela 18 – Distribuição das turmas e dos blocos de disciplinas por turno em 2009	122
Tabela 19 – Demonstrativo dos procedimentos para avaliar os alunos em cada semestre em 2009	127
Tabela 20 – Quantitativo diário de questões por disciplina do simulado em 2009	128
Tabela 21 – Etapas para a elaboração de uma avaliação	130
Tabela 22 – Exemplos de questões onde predomina o domínio cognitivo de memorização	140

Tabela 23 – Exemplos de questões de vestibular	143
Tabela 24 – Exemplos de questões de múltipla escolha	144
Tabela 25 – Exemplos de questões que não foram reveladas no discurso	146
Tabela 26 – Exemplos de questões que exigem o domínio cognitivo de compreensão	147
Tabela 27 – Exemplos de questões com características de um ensino tradicional	152

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UNESCO –	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
ENEM –	Exame Nacional do Ensino Médio
PNLDEM –	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
ENADE –	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
SINAES –	Sistema Nacional de Educação Superior
DCNEM –	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCNEM –	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
SEDUC –	Secretaria da Educação Básica do Ceará
LDB –	Lei de Diretrizes e Bases
AS –	Aprendizagem Satisfatória
ANS –	Aprendizagem Não Satisfatória
CEE –	Conselho Estadual de Educação
GIDE –	Gestão Integrada da Escola
CREDE –	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
UFC –	Universidade Federal do Ceará
SPAECE –	Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ceará
PCN –	Parâmetros Curriculares Nacionais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

1. Elementos para o entendimento da avaliação educacional	15
1.1 Panorama histórico da avaliação	15
1.2 Conceitos de avaliação da aprendizagem	22
1.3 Tipos de avaliação	26
1.3.1 Avaliação Diagnóstica	27
1.3.2 Avaliação Formativa	29
1.3.3 Avaliação Somativa	31
1.4 Funções da avaliação da aprendizagem	32
1.4.1 Avaliação formativa: uma ação reguladora da aprendizagem	40
1.4.2 Impedimentos a uma avaliação formativa	43
1.5 Medir ou avaliar a aprendizagem ?	45
1.6 Avaliar na perspectiva qualitativa ou quantitativa ?	50
1.7 Comunicação dos resultados: uma reflexão pertinente	54
1.8 O ensino médio e os Parâmetros Curriculares Nacionais	60
2. Orientações para a avaliação no ensino médio no estado do Ceará	64
2.1 Pressupostos básicos da sistemática de avaliação nas Diretrizes da Secretaria da Educação Básica do Ceará – SEDUC	64
3. Metodologia	74
3.1 Abordagem teórica: a fenomenologia husserliana	74
3.2 Procedimentos metodológicos	76
3.2.1 Escolha do colégio Liceu	82
3.2.2 Participantes da pesquisa	84
3.3 Instrumentos utilizados	85
3.4 A entrevista	86
4. Interpretação dos dados da pesquisa	93
4.1 Perfil dos entrevistados	93
4.2 O discurso e o revelar do significado da avaliação da aprendizagem	95

4.3 A organização por blocos de disciplinas semestrais: o modelo do Liceu Estadual	117
4.4 A avaliação da aprendizagem na organização do ensino por blocos de disciplinas Semestrais	124
4.5 Comparação entre as concepções de avaliação e a prática revelada nas provas	133
5. Considerações Finais	154
6. Fontes Referidas	159
APÊNDICE A – Roteiro da entrevista	170
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	172

INTRODUÇÃO

O contexto educacional atual apresenta um quadro no qual a avaliação em suas diversas vertentes (aprendizagem, sistema, curricular e institucional) torna-se uma temática de suma importância no campo das Ciências da Educação, principalmente a avaliação da aprendizagem, justificado pelo fato de ser uma ferramenta de uso constante do professor na sala de aula. A avaliação vem sendo tratada como um desafio pelos teóricos da contemporaneidade, por vários motivos, podendo ser destacado o contexto dinâmico e diverso em que se desenvolve, pela falta de planejamento, distanciamento e descaso da família pelo processo educativo, formação docente insuficiente ou inadequada, entre outros. Fundamentalmente, tem-se observado que a falta de compreensão do seu real sentido ocasiona a operacionalização de práticas avaliativas inadequadas.

Nesse intento, buscamos responder a seguinte pergunta da pesquisa que é: Como vem sendo realizada a avaliação da aprendizagem e de que maneira a prova está contribuindo para que os alunos de uma escola de ensino médio em Maracanaú tenham uma aprendizagem satisfatória?

O presente trabalho foi conduzido com o objetivo de investigar e interpretar o sentido da avaliação e da prova como estratégias constitutivas do processo de ensino e aprendizagem a partir do discurso e da prática dos professores que lecionam na última etapa da Educação Básica no Colégio Estadual Liceu de Maracanaú, uma escola da rede pública estadual de ensino. Trata-se de uma pesquisa predominantemente qualitativa que utiliza como pressupostos teóricos os estudos da fenomenologia de Edmund Husserl.

No decorrer dos últimos anos, as críticas às práticas avaliativas mais tradicionais promoveram um distanciamento progressivo dos professores do uso de instrumentos vinculados ao exercício de uma avaliação com função apenas de constatar. A prova foi censurada e apontada como um instrumento insuficiente à maior e melhor compreensão dos processos cognitivos vivenciados pelo aluno para a apropriação da aprendizagem.

Muitos professores, todavia, sentem sua falta, ressentem-se e envergonham-se quando a praticam. Outros, por sua vez, afirmam não conseguir acompanhar, efetivamente, as aprendizagens conquistadas pelo aluno sem o emprego dessa ferramenta avaliativa. Nessa perspectiva, o compromisso com a análise do processo e com o acompanhamento dos percursos de aprendizagem parece sinalizar sempre em direção contrária ao uso de provas.

Essa realidade contraditória instigou a proposição de algumas questões que nortearam o estudo:

- 1 Qual o papel da avaliação no processo de ensino e aprendizagem?
- 2 A prova pode ser utilizada como um instrumento confiável para fornecer as informações necessárias acerca do processo de ensino e aprendizagem?
- 3 Sabendo que avaliar implica julgamento, valoração e classificação, como acontece a avaliação da aprendizagem nesta etapa da educação básica?
- 4 Quais as lacunas ou pontos de estrangulamento mais relevantes na elaboração e utilização da prova?

Na escola, a avaliação da aprendizagem vem sendo praticada de diferentes formas e com funções distintas, no entanto observa-se que nem todos os professores que lecionam no ensino médio tem uma compreensão objetiva a respeito do significado da avaliação da aprendizagem. De modo geral, tratar a cerca dessa prática e a sua importância no contexto educacional induz os docentes à defesa de uma avaliação não como uma atividade neutra, mas como atividade necessária na formação do educando.

As concepções de avaliação da aprendizagem defendidas e praticadas pelos professores do Liceu Estadual, como esta escola é conhecida em Maracanaú, ainda não haviam sido formalmente estudadas e interpretadas, apesar de que desde de 2005, virem sendo utilizadas no processo de ensino e aprendizagem. Tal situação despertou o interesse deste pesquisador que durante os anos de 2003, 2004 e 2005 fez parte da equipe de ensino da 1ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (1ª CREDE) responsável pelo acompanhamento pedagógico às escolas. Nas reuniões de cunho pedagógico promovidas pelo Liceu e pela 1ª CREDE onde este pesquisador teve a oportunidade de participar, ficou constatado que os professores precisavam de uma melhor compreensão acerca desta temática, para poderem empregá-la efetivamente como uma estratégia para auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem.

A justificativa para este estudo, portanto, encontra respaldo na idéia de que é necessário *a priori* reconhecer as impressões acerca do significado de avaliar a aprendizagem a partir da ótica dos docentes, para que se possa encontrar espaço para a discussão e disseminação de uma prática de avaliação de caráter formativo. Neste sentido, a concepção de avaliação aqui defendida é a que visa identificar e acompanhar os avanços do aluno, suas competências, respeitando seu ritmo e

tempo de aprendizagem, ou seja, uma avaliação que além de ajudar o aluno a aprender, possa também auxiliar o professor a ajustar sua prática pedagógica. Outra justificativa para esta pesquisa é que com esta, levantam-se informações que podem subsidiar futuros encaminhamentos para aperfeiçoar a prática da avaliação da aprendizagem na última etapa da educação básica, bem como respaldar futuras discussões a cerca da formação dos professores que atuam neste nível de ensino.

O trabalho, em tela, foi organizado em capítulos. No capítulo 1, em “Elementos para o entendimento da avaliação educacional” situamos a avaliação da aprendizagem realizando uma revisão teórica refletindo a cerca dos conceitos, funções e tipos de avaliação. Procuramos também diferenciar a ação de medir e de avaliar, além de apresentar as abordagens qualitativas e quantitativas de avaliação. Tecemos comentários sobre a comunicação dos resultados da avaliação. No final, apresentamos as mudanças no ensino médio à luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Como a prática avaliativa docente atual não pode ser compreendida sem que conheçamos um pouco de sua trajetória, no capítulo 2, a partir das “Orientações para a avaliação no ensino médio no estado do Ceará”, fazemos um breve histórico da avaliação da aprendizagem no estado do Ceará, assim como apresentamos os pressupostos da sistemática de avaliação para o ensino médio a partir das Diretrizes da Secretaria da Educação Básica do Ceará – SEDUC.

No capítulo 3, “Metodologia”, ressaltamos o método fenomenológico de Edmund Husserl como a abordagem teórica empregada no estudo. Apresentamos ainda dados a respeito da escola e dos professores pesquisados e descrevemos os procedimentos metodológicos utilizados no desenvolvimento da pesquisa, que privilegia a entrevista semi-estruturada. No capítulo 4, são apresentados e interpretados os dados da pesquisa.

E, finalmente no capítulo 5, encontram-se as considerações finais do estudo.

1. ELEMENTOS PARA O ENTENDIMENTO DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

1.1 Panorama histórico da avaliação

Iniciamos apresentando um panorama histórico da avaliação, pelo fato de entendermos que determinados modelos historicamente postos podem ter influenciado a concepção dos professores no momento de executar a avaliação, a partir de suas próprias experiências como alunos até suas práticas em sala de aula. Acreditamos, ainda, que as concepções de avaliação apropriam-se com o passar do tempo, de modo a ficar situado histórica e culturalmente, aonde vão se tornando mais forte, através da formação, da experiência e dos discursos sobre elas, causando influência na prática.

A literatura sobre avaliação da aprendizagem tem sido amplamente debatida, discutida e questionada mas a sua prática vem sendo desenvolvida à luz do ensino que caracteriza cada momento histórico. Saul (1995, p.26) nos remete a refletir que “a avaliação da aprendizagem do aluno foi e continua sendo o mais frequente objeto de análise por parte dos estudiosos da avaliação.” No campo da avaliação da aprendizagem praticada na escola, muitos professores têm expressado suas idéias acerca dessa temática e essa análise tem colocado a figura do aluno como o único sujeito desse processo; tal situação justifica-se porque eles compreendiam que a aprendizagem dependia exclusivamente do aluno; portanto, caso ele não aprendesse a razão para tal insucesso era que este certamente possuía algum tipo de problema.

Até o final dos anos sessenta, dificilmente se encontrava na literatura outros temas relacionados à avaliação, tais como: avaliação curricular, avaliação de instituições, avaliação de sistemas ou avaliações de programas. Todas essas dimensões da avaliação somente tomaram mais destaque a partir dos anos setenta. Os estudos e as práticas avaliativas estão intrinsecamente presentes na história da educação, ou seja, a cada modelo formalmente organizado de educação ou de ensino relacionam-se determinadas tendências pedagógicas. Para Depresbíteris (1989), os processos relacionados à ação de avaliar não é algo recente. Há muito tempo atrás os chineses já empregavam testes para selecionar pessoas e os gregos e romanos utilizavam os exames escolares. Registros indicam a aplicação em 2205 a.C. de exames feitos pelo imperador chinês Schun, com o objetivo de promover ou demitir seus oficiais. Percebe-se que já naquela época a ação de

avaliar assumia características de punição ou premiação, não muito diferente do que ainda atualmente se pratica.

Uma das primeiras contribuições para o avanço nos sistemas de avaliação ocorreu nos Estados Unidos, no início do século XIX, quando Horace Mann, Secretário de Educação do Estado de Massachusetts, criou um sistema de teste que tinha como objetivo a uniformização dos exames, caracterizando-se momento de grandes mudanças nos processos avaliativos. A qualidade da educação promovida pelas escolas daquele Estado foi criticada por Mann e, com o desenvolvimento do sistema uniforme de exames foi expandida a testagem dos programas educacionais visando a melhoria do ensino. A principal sugestão de Mann, consistia em substituir as provas orais pelas provas escritas.

Fisher e Rice são dois estudiosos que, segundo Haydt (2004), desenvolveram importantes trabalhos com testes escolares. O primeiro, reverendo inglês Fisher, elaborou o primeiro teste objetivo de escolaridade a partir de uma escala de caligrafia, com o intuito de classificar as crianças. O segundo, o educador norte-americano Rice, enfatizava que era necessário adotar medidas mais objetivas para avaliar a aprendizagem, afirmando que o modo subjetivo de avaliar o rendimento escolar dos alunos era decorrente da falta de medidas objetivas de avaliação. Rice é considerado um pioneiro na organização de instrumentos de mensuração na área educacional.

A partir das duas primeiras décadas do século XX, os testes de aproveitamento começam a se desenvolverem. A contribuição dada por Thorndike (1904) foi muito importante, ao introduzir o movimento dos testes educacionais, valorizando a mensuração das mudanças comportamentais. Em 1904, escreveu o primeiro manual referente à aplicação de métodos estatísticos na medida das habilidades e de outros traços do comportamento humano. Segundo Haydt (2004), Thorndike elaborou um teste de inteligência, organizou uma escala para medir a qualidade de desenhos e outra para caligrafia; foi quem primeiro utilizou os testes de aptidão intelectual como critério de admissão à universidade e elaborou os primeiros testes padronizados de escolaridade.

Por volta de 1950, essa idéia de mensuração realizada por meio de testes é ampliada pelo também norte-americano Ralph W. Tyler, ao apresentar seu trabalho o “Estudo dos oito anos”, realizado juntamente com Smith, incluindo, entre outros procedimentos de avaliação, instrumentos para coleta de informações sobre o rendimento dos alunos, tais como: testes, escalas de atitude, questionários, fichas de registro de comportamento, observação e entrevistas. Tyler

considerava que a finalidade da educação era modificar comportamentos e, portanto, a avaliação não poderia ser realizada em um único julgamento, mas em vários, para que se pudesse identificar tais modificações.

Mager (1954) foi também outro estudioso na área de avaliação que, segundo Saul (2001), assumiu as idéias científicas de Tyler (1946) e, apoiado na crença básica do valor da precisão para planejar o ensino, introduziu uma sistemática de operacionalização dos objetivos educacionais. Depresbíteris (1989) destaca suas principais idéias, dentre elas, a de medir como sendo um processo para determinar a extensão de uma característica pertencente a um objeto ou a uma pessoa; a de avaliar como sendo um ato de comparar uma medida com um padrão e de emitir um julgamento sobre essa comparação; a de teste como um processo para medir uma determinada característica; e, a de item de um teste como sendo uma amostra de conduta ou de desempenho. Mager ainda defendia a idéia de que todo objetivo deveria conter as condições, as ações e os critérios explícitos, para permitir que a avaliação pudesse realmente detectar em que o aluno estava tendo sucesso ou falhando.

Odierno, fala-se muito em relacionar a avaliação a tomada de decisões. Contudo, tal relação foi primeiramente expressada por Cronbach (1963) em seu artigo denominado *Course improvement through evaluation*. Segundo Vianna (2000), a avaliação para Cronbach deveria ser entendida como uma atividade diversificada, na qual exigiria tomar vários tipos de decisões. Acrescenta ainda o autor que, na concepção de Cronbach, a avaliação deveria determinar se os métodos de ensino e o material instrucional, utilizados no desenvolvimento de um programa, são realmente eficientes; identificar as necessidades dos alunos para possibilitar o planejamento da instrução, de modo a fazer com que os alunos conheçam seu progresso e suas deficiências; e julgar a eficiência do sistema de ensino e dos professores. Desse modo e de acordo com Cronbach (1963), no primeiro caso, a avaliação permitiria tomar decisões que levariam ao aperfeiçoamento do currículo; no segundo, referir-se-ia aos alunos submetidos a determinado programa educacional; e, no último caso, as decisões estariam relacionadas as questões de natureza administrativa.

No sentido de avaliar para tomar decisão, Cronbach (1980) apresenta a idéia de que um teste de aprendizagem deve ser apropriado a uma decisão a ser tomada e que, para isso, antes de tudo, deve haver uma definição precisa acerca da intensão do sistema de testagem.

Saul (2001), ao comentar sobre os métodos qualitativos de avaliação, cita Cronbach (1980), ao afirmar que um programa de avaliação é um processo por meio do qual os participantes aprendem por si mesmos e sobre a racionalidade de seu comportamento, onde a tarefa da avaliação é facilitar um processo plural e democrático mediante o esclarecimento e a informação de seus participantes.

Benjamim Bloom é outro importante teórico citado por vários autores (DEPRESBÍTERES, 1989, HAYDT, 2004, SOUZA, 1997) que contribuiu de modo marcante para a área da avaliação ao divulgar suas principais idéias sobre a necessidade de se promover uma educação de forma contínua, trazendo experiências significativas para toda a vida do aluno e a escola seria responsável por proporcionar o espaço para socializar experiências bem-sucedidas. Segundo Depresbíteres, as principais idéias de Bloom, a respeito do tempo de aprender e ao ritmo de aprendizagem, são:

pressupõe que o domínio da aprendizagem é teoricamente disponível para todos, se houver possibilidade de encontrar os meios de ajudar cada estudante. (...) os estudantes são capazes de aprender em seu próprio ritmo. (...) a aptidão determina o ritmo de aprendizagem e que a maioria dos estudantes pode atingir o domínio se dispuser da quantidade de tempo requerida para aprender. (...) encontrar meios de reduzir o tempo requerido pelos estudantes mais lentos, de modo que a tarefa se torne menos longa e cansativa (1989, p.10).

Depresbíteres (1989) assegura ainda que, para Bloom, no transcorrer do processo de ensino e aprendizagem, o aluno deveria ser previamente preparado e, posteriormente, verificar se houve o desenvolvimento esperado, não devendo ser atribuídas notas aos testes, pois os considerava instrumentos que deveriam ser utilizados para determinar o domínio ou a falta de domínio das habilidades, o que permite, tanto ao aluno como ao professor, informações para melhoria de desempenhos ainda não dominados, ou incentivo, no caso dos já alcançados.

Bloom, juntamente com outros estudiosos criou, em 1956, uma taxionomia de objetivos educacionais para o domínio cognitivo que se divide em seis classes: avaliação, síntese, análise, aplicação, compreensão e conhecimentos; e, em 1957, criou uma taxionomia de objetivos para o domínio afetivo, que compreende cinco classes: caracterização por um valor ou complexo de valores, organização, valorização, resposta, acolhimento. Esses estudiosos definem taxionomia como uma classificação de comportamentos do aluno que representam resultados esperados do processo educacional.

Bloom colaborou ainda na divulgação dos conceitos sobre avaliação formativa e somativa, conceitos estes utilizados por Michael Scriven, por meio da publicação, em 1971, de um estudo denominado Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar.

James Popham é outro teórico bastante conceituado e citado na literatura (DEPREBÍSTERIS, 1989; SOUZA, 1997; SAUL, 2001). Segundo Saul (2001), Popham defendeu as idéias de Mager que, por sua vez, incorpora as idéias de Tyler a respeito da valorização do ensino através de objetivos educacionais. Popham centraliza seus estudos nas formas de planejar e avaliar o ensino, a partir da necessidade da definição de objetivos comportamentais. Juntamente com Mager e Baker, Popham, no relato de Saul (2001), é um dos teóricos que muito contribuiu para o uso exacerbado da tecnologia da avaliação.

Souza (1997) assinala que a ação de avaliar para Popham consiste em fazer apreciações de mérito a qualquer fenômeno educacional para a determinação de um valor. Acrescenta, em seu estudo, que as características da ação de avaliar defendidas por este estudioso não visam apenas à mensuração, mas também implicam um julgamento para a determinação de valor, e apresenta como função da avaliação “fornecer subsídios para a tomada de decisão e melhorar a sequência do ensino” (p.38).

Outros teóricos são citados neste estudo tendo em vista a influência que exerceram na construção do quadro teórico da avaliação no Brasil: Michael Scriven, Robert Stake, Daniel Stufflebeam, Malcom Parlett e David Hamilton.

O conteúdo completo das idéias desses estudiosos, que apresentaremos a seguir, está contido nos trabalhos desenvolvidos por Depresbíteres (1989), Vianna (2000) e Saul (2001), publicações nas quais concentramos nossos estudos.

Mister enfatizar que estes teóricos tem como intenção canalizar o foco de seus estudos para os processos avaliativos voltados para o currículo e os programas educacionais. Essa vertente se torna necessária para avaliar programas no intuito de encontrar evidências de que estavam realmente alcançando os resultados planejados. A atenção nestes estudos foi se ampliando e passou a influenciar diretamente a avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

Michael Scriven relaciona a avaliação à determinação de valor ou méritos do objeto o qual está sendo avaliado. Segundo Vianna (2000), Scriven concebe a avaliação como sendo um processo sistemático de levantamento de dados para uma posterior análise para fins de determinar

o valor de um fenômeno educacional. A avaliação, em relação ao objetivo, é julgar e a função formativa e somativa.

Vianna (2000), referindo-se distinção entre a função formativa e somativa da avaliação, considera que a avaliação formativa deve ocorrer durante o desenvolvimento de um programa e projeto educacional, com o intuito de proporcionar informações úteis para que os responsáveis possam promover o aprimoramento do que está sendo implementado. Enquanto que a avaliação somativa, realizada ao final de um programa, possibilita, ao seu futuro usuário, encontrar elementos para julgar a sua importância, o seu valor, o seu mérito; e conclui que

O primeiro tipo de avaliação – formativa – está diretamente relacionada com a decisão de desenvolver um programa, sua modificação ou, ainda, sua revisão, por exemplo. A avaliação do tipo somativa está ligada à decisão de continuar com o programa, encerrá-lo ou adotá-lo, entre outros aspectos (p.87).

Percebe-se que a prática dos dois tipos de avaliação – formativa e somativa – são importantes para o processo de ensino e aprendizagem, visto que várias decisões devem ser tomadas nos diversos momentos/fases desse processo, e que, ao seu término, deve se determinar o seu grau de eficácia.

Robert E. Stake propõe um modelo responsivo de avaliação onde descreve que o ponto central é a observação para a coleta e o registro dos dados devem ser de qualidade para que um retrato fiel das ações e reações possa ser apresentado e discutido (VIANNA, 2000).

Deprebísteris (1989) apresenta-nos a definição de Stake acerca da avaliação como sendo um processo de descrever programas educacionais, por meio de uma investigação formal, pressupondo bases científicas, objetivas e precisas, possibilitando dessa forma, obter informações imediatas para a tomada de decisões. Tal modelo diferencia-se da investigação baseada na observação causal, que implica metas implícitas, normas intuitivas e julgamentos subjetivos.

Vianna (2000), referindo-se à avaliação responsiva, ressalta que cada avaliador, em cada situação, deve decidir o que espera obter e considera que esse tipo de avaliação deveria merecer uma prática mais entusiástica no contexto educacional, uma vez que a avaliação responsiva é particularmente útil durante a avaliação formativa, quando há necessidade de um monitoramento do programa e quando ainda não se tem certeza absoluta dos problemas que poderão surgir. Uma avaliação é responsiva, na proposta de Stake, se sua orientação está voltada para as atividades do programa e menos para os seus objetivos.

O modelo de avaliação educacional, estruturado por Stufflebeam (1981), centra-se no dimensionamento da avaliação com o objetivo de permitir tomada de decisões. O modelo de avaliação elaborado por Stufflebeam ficou conhecido pelo anagrama CIPP (contexto, insumo, processo e produto), havendo para cada um desses momentos uma forma específica de avaliação: a) a avaliação de contexto que fundamenta as decisões do planejamento; b) a avaliação de insumo que se refere as decisões de estruturação; c) a avaliação de processo que respaldam as decisões de implementação; e d) a avaliação de produto que fundamenta as decisões de atualização pela identificação e apreciação dos resultados (STUFFLEBEAM, 1981).

Parlett e Hamilton (1972), propuseram um modelo de avaliação, segundo Deprebísteres (1989), cujo objetivo era estudar intensamente o programa educacional; como este é influenciado pelas diversas situações nas quais é aplicado e quais as vantagens e dificuldades, na opinião de seus principais interessados. Este modelo de avaliação ficou conhecida como avaliação iluminativa.

Tratando do objetivo e da metodologia, Vianna (2000), sustenta a idéia de que esse modelo de avaliação:

(...) procura investigar e interpretar as práticas educacionais, as experiências dos participantes do processo educacional, os procedimentos institucionais e os problemas gerenciais de uma forma que seja útil para aqueles a que o estudo investigativo se destina. O avaliador vai contribuir para a tomada de decisão proporcionando informações, comentários e análises que aumentam o conhecimento e a compreensão dos problemas educacionais. A sua metodologia é flexível e usa técnicas diversas conforme a natureza do problema investigado (p.40).

E acrescenta, fazendo referência a sua abordagem:

A avaliação iluminativa pode ser caracterizada como sistêmica, ou seja, é uma abordagem holística, preocupando-se, assim, com a totalidade das inter-relações existentes nos fenômenos educacionais, não se fixando em aspectos limitados de um programa ou nas correlações entre variáveis individuais. A avaliação iluminativa, como abordagem sistêmica, tem como preocupação analisar a estrutura complexa dos fenômenos (p.40).

Pode-se perceber que a avaliação iluminativa pressupõe uma nova concepção de sistema de ensino, onde o avaliador passa a ter um papel muito importante para o sucesso da aprendizagem. Devemos, também, considerar o desenvolvimento desse modelo como um esforço integrado de investigação em que cada elemento analisado contribui para a compreensão do todo.

Neste breve retrospecto do panorama histórico, percebemos que houve uma preocupação pela busca do aperfeiçoamento dos métodos e processos de avaliação, iniciando a movimentação em torno da dimensão técnico-científica.

Como a intenção deste estudo não é aprofundar as diversas teorias, finalizamos a apresentação da síntese das idéias daqueles que são os mais citados na literatura no que diz respeito a temática apresentada e que de um certo modo influenciaram a prática avaliativa no Brasil.

1.2 Conceitos de Avaliação da Aprendizagem

Quando discutimos avaliação é necessário lembrar que mais importante do que a sua definição é a apreensão de seu significado. O significado da avaliação que mais interessa é aquele que surge da prática daqueles que se ocupam e se preocupam com a educação no âmbito escolar.

Na opinião de Azzi, a apreensão do significado da avaliação “implica ir além de sua definição e a simples descrição de seu desenvolvimento” (2008, p.7). Comentando acerca dos termos definição e descrição relacionados à avaliação, a autora afirma que

(...) a possibilidade de ir além da definição e descrição da avaliação aponta a necessidade de uma definição de avaliação, em seu sentido mais amplo e geral, como ponto de partida para que se possa refletir a relação entre a avaliação educacional e a avaliação do processo de ensino e aprendizagem (id. ibid, p. 7).

Percebe-se assim que não basta apenas definir e descrever determinadas práticas avaliativas, é necessário uma compreensão mais ampla, de modo a provocar uma reflexão mais aguda sobre o ato de avaliar. Não se pode esquecer que a avaliação é um processo intencional e sistemático de obtenção e análise de informações sobre um certo objeto de conhecimento, buscando na compreensão desse objeto elementos que possibilitem uma intervenção consciente, visando a concretização dos objetivos do ensino e aos fins da educação.

Apresenta-se a partir de agora algumas das contribuições mais significativas acerca do conceito de avaliação presente na literatura.

O processo de avaliação consiste essencialmente em determinar em que medida os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa do currículo e do ensino. No entanto, como os objetivos educacionais são essencialmente mudanças em seres humanos, a avaliação é o

processo mediante o qual se determina o grau em que essas mudanças de comportamento estão realmente ocorrendo (TYLER, 1946, p. 98 – 99).

Nesse modelo de avaliação, percebe-se claramente uma relação entre os objetivos planejados e o desempenho, onde os comportamentos a serem avaliados devem ser os mesmos estabelecidos inicialmente. Tyler enfatiza o caráter funcional da avaliação, pois ela se processa em função dos objetivos previstos. Outro aspecto ressaltado por ele é que, como a avaliar consiste em obter evidências sobre mudanças de comportamento ocorridas no aluno, em decorrência da aprendizagem, “todos os recursos disponíveis de avaliação devem ser usados para conseguir esses dados” (HAYDT, 2004, p. 12).

O conceito de avaliação do processo de ensino e aprendizagem defendido por Haydt aproxima-se do modelo de Tyler (1946) pois, para esta autora, “avaliar consiste em verificar em que medida os objetivos instrucionais foram atingidos” (2004, p. 30). Portanto, a avaliação é funcional, pois se realiza em função dos objetivos estabelecidos.

Na opinião de Ristoff (1995), a avaliação assume a função de afirmar ou confirmar valores. É uma concepção valorativa e acrescenta que

[...] ao tratar da afirmação de valores é mostrar que há na avaliação uma função educativa que, em muito, sobrepuja no mérito a dualidade de crime e do castigo. É esta função educativa que nos conduzirá ao processo de instalação da cultura da avaliação – um processo que é penoso e lento porque se inscreve não no vazio, ou numa página em branco, mas em uma história existente, em uma realidade, em um texto cultural que o antecede e o qual pretendemos reescrever (1995, p. 5).

Méndez, por sua vez, concebe a avaliação como uma estratégia para evitar fracassos no processo de aprendizagem e justifica afirmando que

Se fizermos da avaliação um exercício contínuo, não há razão para o fracasso, pois sempre chegaremos a tempo para agir e intervir inteligentemente no momento oportuno, quando o sujeito necessita de nossa orientação e de nossa ajuda para evitar que qualquer falha detectada torne-se definitiva (2002, p. 17).

Dessa forma, a avaliação torna-se parte de uma sistemática permanente e, integrada ao currículo, possibilita ao professor promover intervenções mais seguras para o êxito de todos aqueles que estão dispostos a alcançá-lo, atuando assim como ação reguladora da aprendizagem dos alunos. Para Perrenoud (1999), a função da avaliação é ajudar o aluno a aprender e o professor a ensinar. Defende assim a idéia de avaliação formativa, pois na escola, ao ser praticada, leva o professor a observar mais metodicamente o aluno.

Tratando-se especificamente da avaliação escolar, isto é, da verificação da aprendizagem de conteúdos curriculares, a concepção de avaliação mais empregada é a de avaliação como processo, na qual está implícito, segundo Brito (1991), um modelo funcionalista-mecanicista de homem.

A idéia de avaliação como processo sugere sempre a existência de um paradigma formal construído *a priori*. Dele fazem parte as variáveis independentes, as variáveis dependentes e as variáveis de controle [...]. A construção de paradigma sustenta-se numa concepção de homem, de mundo e de universo. Está definido no paradigma, o tipo de homem que se deseja construir, assim como [...] o instrumental mais adequado para formá-lo e apresentá-lo como pronto [...]. Neste caso, a avaliação refere-se especificamente ao produto apresentado. Este produto pode ser abordado durante o processo em vários momentos, como pode ser abordado no final, isto é, no alcance do que foi definido (p. 61).

Na opinião de Esteban, a ação de avaliar é definida como “uma tarefa que dá identidade à professora, normaliza sua ação, define etapas e procedimentos escolares, media relações [...], orienta a prática pedagógica” (2003, p. 14).

Nesse sentido, Vianna (2000) concorda com as idéias de Esteban afirmando que a avaliação:

[...] não é uma atividade em abstrato, que se realize, como muitas vezes ocorre na prática, ignorando a diversidade dos currículos e a multiplicidade de metodologias de ensino empregadas por professores com diferentes formações (ou ausência de qualquer formação pedagógica), além de posicionamentos diversos quanto às suas áreas de atuação (p.19).

E acrescenta, a respeito do envolvimento dos sujeitos no ato avaliativo, que:

É importante que as avaliações sejam discutidas por diferentes segmentos sociais e os seus resultados examinados em função da diversidade das características sociais e em relação à proposta política que define as linhas mestras da educação (p.19).

Libâneo define avaliação escolar como sendo:

[...] um componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, aí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes (1994, p.196).

Demo (2002), referindo-se a avaliação como um fenômeno complexo leciona que:

Toda avaliação, ao mesmo tempo que revela alguma coisa, também esconde, pois representa recorte selecionado e parcial. Segue igualmente que toda

avaliação acaba cometendo alguma injustiça, porque qualquer escalonamento é também reducionista (p. 23).

Portanto, nenhuma avaliação é plenamente precisa no sentido de abranger todas as variáveis envolvidas no objeto avaliado. Seguindo a linha de raciocínio de Demo e a partir de seus estudos, Vianna, faz a seguinte citação:

É forçoso reconhecer, contudo, que os procedimentos de avaliação, por mais bem planejados e refinados que sejam seus instrumentos, nunca oferecem um quadro completo da realidade do ensinar/aprender, pois nunca se conhece a realidade em toda a sua complexidade, assim como, também, por melhores que sejam os indicadores sociais os mesmos não conseguem refletir com precisão absoluta, a complexidade do mundo social. (2000, p.30).

A estreita relação entre educação e ensino faz com que a avaliação estabeleça valores dentre os diversos elementos que deles fazem parte. Na verdade, é impossível, sem a promoção de uma ação avaliativa, formar percepções a respeito do processo de ensino e aprendizagem. A avaliação, portanto, não é apenas um conjunto de técnicas para o levantamento de informações sobre diferentes sujeitos, mas um momento necessário e permanente na reflexão a cerca de problemas educacionais.

Scriven (1981) , conceitua avaliação como sendo “uma atividade metodológica que consiste na coleta e na combinação de dados relativos ao desempenho, usando um conjunto ponderado de escalas de critérios que leve a classificações comparativas ou numéricas” (p.104). Scriven, portanto, concebe a avaliação como um julgamento de valor ou de mérito.

Stufflebeam (1981) define avaliação “como um processo de delinear, obter e fornecer informações úteis para o julgamento de decisões alternativas” (p.127). Nesta definição o autor enfatiza que a avaliação é um processo contínuo, que inclui três passos – delinear, obter e fornecer informações – onde a informação obtida deve satisfazer a critérios de utilidade, e deve orientar a tomada de decisões.

Pineault e Daveluy *apud* Aguilar (1994), lecionam que a avaliação “é um processo que consiste em aplicar critérios e normas com o fim de fazer um juízo sobre os diferentes componentes do programa, tanto no estágio de sua concepção, como na sua execução” (op. cit. p.31).

Tentando conceituar avaliação incluindo traços característicos, como processo sistemático de valoração e julgamento e, norteado pela definição apresentada pelos autores há pouco referidos, Aguilar destaca que

A avaliação é uma forma de pesquisa social aplicada, sistemática, planejada e dirigida; destinada a identificar, obter e proporcionar de maneira válida e confiável dados e informação suficiente e relevante para apoiar um juízo sobre o mérito e o valor dos diferentes componentes de um programa (tanto na fase de diagnóstico, programação ou execução), ou de um conjunto de atividades específicas que se realizam, foram realizadas ou se realizarão, com o propósito de produzir efeitos e resultados concretos (op. cit. p.31-32).

O referido autor procura chamar a atenção para o fato de que a avaliação deve fornecer informações confiáveis e relevantes em todas as fases de um programa ou de uma determinada atividade educativa, pois dessa forma ela irá combater o modelo social excludente que se apresenta atualmente na maioria das escolas, onde a avaliação é utilizada para classificar os alunos, atuando como um mecanismo autoritário e antidemocrático.

Como foi estudado nessa seção, o conceito de avaliação está relacionado muitas vezes à função. A maioria dos estudiosos citados nessa seção concebem a avaliação como um processo que visa o êxito do aluno. Mas, qual é a função da avaliação? Esse será o próximo assunto a ser estudado.

1.3 Tipos de Avaliação

O quadro teórico no qual o processo de avaliação está inserido impõe inovações ao papel atribuído ao professor. Nessa perspectiva para que a avaliação consiga atingir seus reais objetivos é necessário uma busca constante no sentido de uma melhor qualificação, por meio de uma efetiva reflexão sobre a execução das práticas avaliativas, principalmente, ao que se refere à concepção de educação e às finalidades do ato avaliativo no âmbito escolar.

Os diversos tipos de avaliação existentes estão intrinsecamente relacionados às suas finalidades. Dentre elas, três estão presentes no processo de ensino e aprendizagem onde o critério que os distinguem, basicamente, é o lugar que ocupam em relação à ação docente. Alguns autores, tais como Veiga, 1996; Perrenoud, 1999; Bonniol e Vial, 2001; Hadji, 2001; Melchior, 2003 Haydt, 2004 definem os tipos de avaliação a partir da função que o professor fará dos

resultados obtidos pela avaliação na relação do ensinar e do aprender. Apresentaremos as três mais utilizadas e bastante divulgadas no meio educacional escolar: diagnóstica, formativa e somativa.

1.3.1 Avaliação Diagnóstica

A avaliação diagnóstica é realizada no início de um curso, período letivo ou unidade de ensino, com intenção de constatar se os alunos apresentam ou não domínios de conhecimentos prévios imprescindível para novas aprendizagens.

Bloom (1983, pp. 97 e 100) afirma que a avaliação diagnóstica ocorre em dois momentos distintos: antes e durante o processo de ensino.

(...) no primeiro momento, tem por funções: verificar se o aluno possui determinadas habilidades básicas, tidas como pré-requisitos para a nova aprendizagem (...) encaminhar alunos a estratégias e programas alternativos de ensino; e no segundo momento, busca a identificação das causas não pedagógicas dos repetidos fracassos de aprendizagem, promovendo, inclusive, quando necessário, o encaminhamento do aluno a outros especialistas (médicos, psicólogos, orientadores educacionais, etc).

Assim, percebe-se que a partir da avaliação diagnóstica são identificados a presença ou ausência de conhecimentos e habilidades, inclusive buscando detectar conhecimentos prévios para novas experiências de aprendizagem. Além de servir para a tomada de providências no sentido de estabelecer novos objetivos, retomada de objetivos ainda não alcançados, elaboração de diferentes estratégias de reforço e de recuperação dos conhecimentos e proporcionar o levantamento de situações externas ao contexto escolar que interferiram direta ou indiretamente para o sucesso do aluno. Portanto, esta avaliação é feita para identificar certas características do aluno e fazer a verificação da sua situação em relação ao que o professor almeja dele no decorrer do período de formação.

Melchior fazendo referências a esse tipo de avaliação destaque que

Ela oportuniza reflexão sobre a ação realizada, o que leva a decisões numa concepção interacionista-construtivista, ou seja, reconstruir os conceitos, fatos, habilidades e atitudes que necessitam de intervenção pedagógica (2003, p.44).

Esse modo de pensar a avaliação como uma forma de refletir sobre a aprendizagem e em que nível de conhecimento o aluno se encontra em um determinado momento do processo, deve

estar presente em toda prática docente, pois ajudará a individualizar a ação do professor, combatendo a desigualdade e a discriminação.

Segundo Hadji (2001), a avaliação diagnóstica se caracteriza por proceder a ação de formação e por “identificar certas características do aprendiz e fazer um balanço, certamente mais ou menos aprofundado, de seus pontos fortes e fracos” (p.19).

Este tipo de avaliação envolve a descrição, classificação e determinação do valor de algum aspecto do conhecimento do aluno. A partir do que se pretende alcançar, pode ainda descobrir interesses, necessidades e possibilidades para organizar os alunos numa mesma sala de aula ou situá-los numa outra sala mais adequada aos seus interesses e possibilidades.

É mister ainda frisar que a avaliação diagnóstica, além de permitir ao professor conhecer o nível de aprendizagem em que os alunos se encontram e apontar o que estes já dominam ou não de determinados conteúdos, permite também, segundo Haydt (2004), “identificar as dificuldades de aprendizagem, tentando discriminar e caracterizar suas possíveis causas” (p.23). Esta orientação deve proporcionar, como mencionado anteriormente, situações para a retomada de conteúdos não apreendidos, evitando com isso que o professor avance com novos conteúdos sem que tenha havido aprendizagem.

A autora também reconhece que a solução de muitos problemas de ordem, afetiva e emocional relacionados com a aprendizagem, extrapola a dinâmica de atuação do professor. Nesse sentido o professor deve conversar com os pais e encaminhar o aluno para outro profissional melhor qualificado, o qual terá condição de oferecer o tratamento necessário (HAYDT, 2004).

Por fazer parte do processo de ensino e aprendizagem e fornecer aos professores, familiares e escola, os elementos que permitem identificar os conhecimentos prévios dos alunos, diversos instrumentos podem ser usados como forma de avaliação diagnóstica, de acordo com a criatividade e a sensibilidade dos professores e dos recursos disponíveis. O professor, para fazer uso da avaliação na modalidade de diagnóstico, precisará saber observar, analisar e pesquisar, com embasamento teórico, as dificuldades dos alunos, permitindo, assim, a reconstrução da aprendizagem (MELCHIOR, 2003).

1.3.2 Avaliação Formativa

Apresentada pela primeira vez na década de 60 por Michael Scriven (1967), a avaliação formativa surge para tentar superar posturas que defendiam a mensuração, colocando a aprendizagem como um somatório de partes e não como algo mais amplo e integral. A avaliação formativa sinaliza para que a prática do professor seja direcionada pela produção dos alunos, visando com isso atingir os objetivos previstos inicialmente. O diálogo, que na concepção de Scriven, avaliação formativa presume, propicia apreensão e discussão das dificuldades ou facilidades emergidas no processo.

“Quando a avaliação situa-se no centro da ação de formação, é então chamada de formativa. Sua função principal é contribuir para uma regulação da formação (HADJI, 2001, p.19). Por meio dessa avaliação são levantadas informações úteis à regulação do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, o termo regular significa “dispor de informações pertinentes e confiáveis, interpretá-las corretamente, em tempo hábil, imaginar constantemente uma intervenção apropriada e conduzi-la de modo eficaz” (PERRENOUD, 1999, p.80).

A avaliação formativa inserida em um projeto educativo visa favorecer o desenvolvimento daquele que aprende.

É formativa toda avaliação que auxilia o aluno a aprender e a se desenvolver, ou seja, que colabora para a regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo (PERRENOUD, 1999, p.50).

Portanto, os resultados das avaliações formativas servem para guiar e otimizar as aprendizagens que se encontram em andamento. O que expressa uma idéia de avaliação formativa é “aquilo a serviço do que é colocada (...) a avaliação torna-se formativa na medida em que se inscreve em um projeto educativo específico” (HADJI, 2001, pp.19-20).

É mister, pois, esclarecer que esse tipo de avaliação, também denominada de avaliação do processo ou avaliação contínua, é realizada no transcorrer do processo de aprendizagem e visa determinar em cada unidade do programa, o aproveitamento dos alunos, com o intuito de adequar ou reprogramar os conteúdos da aprendizagem. Sua realização, no âmbito escolar, propicia a melhoria do ensino e da aprendizagem, uma vez que o processo ainda se encontra em desenvolvimento.

Nesse contexto, a avaliação formativa vislumbra uma oportunidade para que professor e alunos detectem dificuldades e acertos, como também para aperfeiçoarem e reformularem práticas ou confirmarem ações positivas.

O propósito fundamental da avaliação formativa é verificar a consecução e o alcance dos objetivos, isto é, verificar se o aluno está dominando gradativamente os objetivos previstos, que se traduzem em termos de informações, habilidades e atitudes (HAYDT, 2004, p.21).

E acrescenta que

A avaliação formativa não apenas fornece dados para que o professor possa realizar um trabalho de recuperação e aperfeiçoar seus procedimentos de ensino como também oferece ao aluno informação sobre o seu desempenho em decorrência da aprendizagem, fazendo-o conhecer seus erros e acertos e dando-lhe oportunidade para recuperar suas deficiências (Op. cit. p. 21).

Na opinião de Melchior (2003), trazer esta avaliação para o contexto escolar é criar um movimento articulado pelo compromisso com o desenvolvimento de uma prática pedagógica comprometida com a inclusão, com a pluralidade, com o respeito às diferenças e com a construção coletiva.

É mister, pois, afirmar que a promoção de uma avaliação formativa de um modo sistemático faz com que, gradativamente, os alunos percebam que não devem estudar apenas com o intuito de obter uma nota, mas, para aprender e, na medida em que vão fazendo as correções e ajustes durante o processo, deixem de ter medo de errar e de serem avaliados.

Villas Boas (2004, p.36) retrata que “a avaliação formativa é a que usa todas as informações disponíveis sobre o aluno para assegurar sua aprendizagem”. Portanto, o processo formativo é contínuo e valoriza momentos informais e formais da avaliação, sendo que o primeiro se sobrepõe ao segundo.

Vista no processo educativo como momentos para fomentar reflexões e tomada de decisões, a avaliação formativa necessita ser cuidadosamente planejada. De acordo com Salgado (2005), a avaliação é um processo intencional que deve ser planejado e conduzido de forma sistemática sem, no entanto, desconsiderar todas as situações que surgem no cotidiano escolar.

A avaliação, para ser formativa, deve atuar continuamente no sentido das aprendizagens e dos objetivos de um projeto pedagógico voltado para o sucesso do aluno. Ao centrar-se no aluno esta concepção de avaliação formativa pressupõe a consideração das diferenças individuais no momento de avaliar, pois ela parte de cada aluno. Portanto, necessita também de uma

diversificação de instrumentos e práticas pedagógicas, a fim de servir aos objetivos que ela mesma se propõe.

A idéia de avaliação formativa, compreendida como tomada de consciência do aluno, pode contribuir para o estabelecimento de práticas pedagógicas mais abertas ao individual e às diferenças sociais e culturais, ela pode tornar a educação mais inclusiva e não uma forma de seleção social. Mostra-se, portanto, como uma grande possibilidade de mudança na educação, como um caminho no sentido de uma educação mais humanizadora.

Hadji (2001) considera uma avaliação com função formativa quando esta encontra-se a serviço da ação educativa, contribuindo para a evolução do aluno, dando continuidade a ação pedagógica, ao invés de ser uma operação externa apenas com função de controle.

1.3.3 Avaliação Somativa

A avaliação somativa, também conhecida como avaliação de produto e avaliação de saída, ocorre ao final de um curso, ano letivo ou etapas de estudo e tem por objetivo verificar o grau em que os objetivos previamente estabelecidos foram alcançados. Nesse caso, é utilizada quando se trata de decidir quanto à promoção ou não de um aluno para uma série seguinte ou de um nível para outro.

Esse tipo de avaliação ocorre frequentemente ainda em muitas escolas e é super valorizado tanto pelo professor quanto pelos alunos. Segundo Hadji (2001), isso se justifica em razão dessa avaliação fazer um balanço das aquisições ao final de uma formação, com vistas a expedir ou não um certificado.

Melchior (2003) discorda fortemente da importância que é dada pelo professor à avaliação somativa, porque percebe que

O peso maior, em geral, recai no momento final, que é, na maioria das vezes, representado por uma prova de todo o conteúdo trabalhado, com predominância do valor sobre os dados da avaliação processual (p.54).

Nessa perspectiva, ao se confirmar esta situação torna-se evidente a função classificatória da avaliação, caracterizando uma fragmentação da aprendizagem. Veiga (1996), em referência a essa questão salienta que

É pela prática da avaliação que o processo de ensino se impõe de forma autoritária. A realidade da sala de aula está permeada por concepção de avaliação que se distancia de sua função diagnóstica e volta-se para a classificação, despendendo grande esforço em tarefas burocráticas e de poder hierárquico (p.152).

No contexto escolar, as práticas avaliativas reduzidas a uma avaliação somativa promovem exclusão dos participantes, além de se distanciarem de seu fim primeiro, passando a funcionar como instrumento de controle e dominação.

A avaliação somativa pode servir para que os administradores decidam se o currículo completo, polido pela utilização do processo avaliativo em sua primeira forma (formativo) representa um avanço, suficientemente significativo sobre as alternativas disponíveis, para justificar os gastos de adoção por parte de um sistema escolar (BONNIOL; VIAL, 2001, p. 120).

É mister esclarecer que não estamos negando a necessidade de um momento terminal da avaliação com intuito de verificar a produtividade da aprendizagem realizada durante um determinado período. É, pois fundamental para a continuidade do ensino e da aprendizagem verificar a existência de lacunas que possam vir a prejudicar esse processo.

1.4 Funções da Avaliação da aprendizagem

Avaliar é uma atividade intrínseca e indissociável a qualquer tipo de ação que vise provocar mudanças. Nesse sentido a avaliação da aprendizagem é uma atividade constituinte da ação educativa.

Considera-se o ato de avaliar um momento da ação educativa; pode-se inferir que a avaliação se torna uma possibilidade de superação da própria ação que, se permanente, provocará mudanças na ação educativa, rumo à efetivação de sua intencionalidade, a aprendizagem.

Portanto, ao afirmar que a ação educativa tem por objetivo promover modificações nos sujeitos nela e por ela envolvidos, interferindo diretamente na aprendizagem destes, e se a ação de aprender se torna capaz de provocar tais modificações, em outras palavras, se é na aprendizagem que se efetiva e objetiva a intencionalidade da ação educativa, então a avaliação da ação de aprender deve refletir tal intencionalidade. Dessa forma, a avaliação passa a ser um instrumento da intencionalidade educativa, não um mero momento da constatação desta.

Com a avaliação se busca atingir diversos objetivos numa estrutura educacional composta por diferentes envolvidos: o aluno, o professor, a escola e a sociedade. Essa multifuncionalidade da avaliação, segundo Lima (2005), introduz contradições e exigências nem sempre fáceis de sintonizar, pois “enquanto algumas das funções da avaliação são claras e explícitas, outras são ocultas” (p.75).

Gómez & Sacristán (1998, pp. 324-326) apresentam algumas funções da avaliação; são elas:

- a) definição dos significados pedagógicos e sociais, que criam categorias derivadas do sistema político vigente, como rendimento educativo, êxito ou fracasso, bons e maus educandos etc;
- b) as funções sociais que a avaliação cumpre são a base de sua existência, pois seus resultados influenciam na certificação de ingresso no mercado de trabalho;
- c) o poder de controle é uma função representada pela relação entre educador e educando;
- d) as funções pedagógicas da avaliação, embora não sejam as razões determinantes de sua existência, constituem a legitimação mais explícita para sua aplicação e evidenciam várias outras derivadas.

Sousa (1991), a partir da análise dos propósitos atribuídos à avaliação, tomando como referência os estudos de alguns autores (Tyler, Taba, Popham, Bloom, Ebel e Gronlund), concluiu que esta pode cumprir três funções básicas:

- 1. diagnosticar – visa à caracterização do aluno no que diz respeito a interesses, necessidades, conhecimentos e/ou habilidades, previstos pelos objetivos educacionais propostos, e à identificação de causas de dificuldades de aprendizagem;
- 2. retroinformar – busca a verificação dos resultados alcançados durante ou no final da realização de uma etapa do processo ensino-aprendizagem, para replanejar o trabalho com base nas informações obtidas;
- 3. favorecer o desenvolvimento individual – é atribuída à avaliação a possibilidade de atuar como fator que estimula o crescimento do aluno, para que se conheça melhor e desenvolva a capacidade de auto-avaliar-se (p.37).

Weisz (2004) discorda de Sousa (1991) quando esta considera ensino e aprendizagem como um processo único. Pois segundo ela “são dois processos que se comunicam, mas, não se confundem: o sujeito do processo de ensino é o professor enquanto o do processo de aprendizagem é o aluno” (p.65). Nesse sentido a avaliação tem a função de informar ao professor

que caminho em sua aprendizagem o aluno está percorrendo em um determinado momento e, em função disso, sugerir atividades que permitam a ele avançar do nível de conhecimento que já alcançou para outro mais elevado.

Hoffmann (2004) defende uma avaliação com função mediadora, de modo que sua prática venha a contribuir para a superação de posicionamentos radicais que reforcem as relações de poder no âmbito escolar. Segundo a autora faz-se necessário colocar a avaliação a serviço de uma educação libertadora e construtivista. Para que tal aconteça, Hoffmann (2004) sugere alguns princípios que julga coerentes à avaliação mediadora; são eles:

- I. Oportunizar aos alunos muitos momentos de expressar suas idéias;
- II. Oportunizar discussão entre os alunos a partir de situações desencadeadoras;
- III. Realizar várias tarefas individuais, menores e sucessivas, investigando teoricamente, procurando entender razões para as respostas apresentadas pelos estudantes;
- IV. Ao invés de certo/errado e na atribuição de pontos, fazer comentários sobre as tarefas, auxiliando-os a localizar as dificuldades, oferecendo-lhes oportunidades de descobrirem melhores soluções;
- V. Transformar os registros de avaliação em anotações significativas sobre o acompanhamento dos alunos em seu processo de construção de conhecimento (HOFFMANN, 2004, p.56).

A avaliação mediadora preconiza essencialmente o processo. Por isso, o seu primeiro princípio faz sobressair a importância de valorizar a participação do aluno em momentos diversos, no qual este tenha condições de manifestar-se, utilizando diferentes recursos (texto, voz ou atitude) de modo voluntário. Desse modo, tem-se a oportunidade de incentivar, observar e documentar, as formas de comunicação que obteve maior sucesso, bem como apontar aquelas em que apresentou dificuldade. A finalidade de documentar todo esse percurso não é apenas para diagnosticar uma situação, mas a partir dele reorganizar o planejamento, orientando o trabalho pedagógico visando promover atividades que possam estimular o aluno a desenvolver ações próprias para superação de dificuldades apresentadas.

O segundo princípio cita as “situações desencadeadoras” que se constituem em estímulos oriundos do professor a partir de uma observação feita com bastante atenção e de um acompanhamento progressivo das atividades realizadas pelos alunos. Hoffmann (2004), com esse princípio, defende a necessidade de realização de atividades em grupo, pois, segundo ela,

dessa forma os alunos sentem-se mais à vontade para analisar em detalhes questionando a favor ou contra determinados conceitos ou situações problemas. Portanto, as situações desencadeadoras afloram desses questionamentos dentro das equipes, e então o professor, ao perceber a oportunidade de interferir com novas indagações, incita ainda mais a discussão. Desse modo, pode-se observar e documentar o processo pelo qual os alunos defendem suas idéias; como elaboram e apresentam suas argumentações; como acatam a idéia do colega; como concordam ou discordam dessa idéia; enfim, de que forma a sala de aula pode constituir-se em espaço de debate, de trocas, de estruturação do pensamento e como este processo culmina em aprendizagem.

A avaliação não deve acontecer em momentos estanques, com datas previamente especificadas no calendário escolar, ao final de um período de tempo ou unidade de ensino. Dessa forma, o terceiro princípio revela o mérito de se instituir pequenas e constantes atividades para descobrir como o aluno produziu e manifestou o conhecimento. Destaca-se ainda nesse princípio a referência que a autora faz às ações individuais, chamamos à atenção no acompanhamento e análise dos processos cognitivos do aluno. Hoffmann (2004) afirma que, mesmo a aprendizagem sendo favorecida pelo estabelecimento de trocas, ela se forma individualmente e por esse motivo necessita desse olhar mais individual, de modo a colaborar para outras aprendizagens.

A avaliação deve estar a serviço da aprendizagem e esta compreensão implica evitar correções de atividades que se restringem em apenas indicar o certo ou errado, ou a atribuição de notas. Quando o professor realmente acompanha o desenvolvimento do aluno, tem melhor condição de propor uma ajuda mais segura na identificação das dificuldades, assim como aguçar a execução de ações possibilitando-lhe achar saídas que o levem a refletir e superar as dificuldades, como está especificado no quarto princípio.

Ainda tendo por base esse pensamento, deduz-se, através do quinto princípio, que avaliar é uma ação que transcende o ato de documentar o desenvolvimento do aluno. Hoffmann (2004) leciona ser necessário transformar esses documentos em registros que tenham significado e permitam acompanhar o aluno durante todo o seu processo de aprendizagem. Dessa forma, a avaliação apropria-se de uma função formativa, uma vez que sua intenção é colaborar na indicação das conquistas e dificuldades do percurso, onde a partir delas, professor e aluno têm oportunidade de estabelecer novas metas de aprendizagem.

A avaliação da aprendizagem escolar, por sua vez, segundo Luckesi (1999, p. 62), está relacionada à questão da democratização do ensino e considera três fatores como definidores da

democratização: “acesso universal ao ensino, permanência do educando na escola e a conseqüente terminalidade escolar e a questão da qualidade do ensino”. Permanência e terminalidade são fatores relacionados diretamente com a avaliação. Segundo o autor,

permanência e terminalidade educativa, já manifestam comprometimentos da avaliação com uma prática escolar antidemocrática. Ainda que permanência e terminalidade estejam profundamente articuladas com a política educacional do país (...) dão-se na intimidade da escola e aí a avaliação da aprendizagem possui um papel importante. Uma avaliação conduzida de forma inadequada pode possibilitar a repetência e esta tem conseqüências na evasão. Por isso, uma avaliação escolar realizada com desvios pode estar contribuindo significativamente para um processo que inviabiliza a democratização do ensino (LUCKESI, 1999, p.66-65).

Luckesi (1999) sugere também pensar a avaliação como um instrumento de diagnóstico e, para tanto, ela terá “as funções de autocompreensão do sistema de ensino, autocompreensão do professor e autocompreensão do aluno” (p.82). Para que a avaliação cumpra essas funções, os instrumentos a serem utilizados pelo professor em sala de aula devem ser elaborados e aplicados com rigor técnico.

A relação estabelecida entre o professor e o processo de avaliação é uma questão merecedora de reflexão. Vianna (2005, p.24) considera a avaliação como um momento de diálogo entre professor, aluno e sociedade, onde o professor apresenta os resultados do seu trabalho, inclusive reconhecendo possíveis erros. O autor defende ainda a prática da avaliação formativa como “uma ponte que une professor e aluno visando a um processo interativo gerador de novas aprendizagens”.

Para Mendéz (2002) a atividade de avaliação acontece com o intuito de conhecer, pois

Para agir razoavelmente necessitamos transformar o exercício de avaliação em atividade de conhecimento sobre a qual asseguramos a formação contínua, tanto de quem aprende quanto da tarefa própria da profissão docente. Isoladas, simplesmente nos servem para ‘encher o expediente’, que é o mesmo que negar a própria atividade docente. Ao integrá-las, a avaliação torna-se uma atividade didática que busca prioritariamente o conhecimento (p.63).

Nessa perspectiva avaliar é construir o conhecimento através de descobertas. Pois, quem avalia em um contexto educacional, especificamente no ensino, deseja conhecer os processos que produzem determinados resultados para valorizá-los.

Por meio da avaliação, queremos conhecer a qualidade dos processos e dos resultados. E, em educação, queremos conhecer para valorizar os processos que produzem certos resultados e intervir a tempo, se necessário, com a sincera

intenção de assegurar o êxito dos que participam do mesmo processo educativo (MENDÉZ, 2002, p.64).

Existem ainda hoje escolas cujos professores mantêm o estilo tradicional de avaliar a aprendizagem, visto que avaliam com a intenção de corrigir, penalizar, sancionar, qualificar. É preciso resgatar urgentemente o sentido positivo da avaliação educativa e descartar a idéia de que a avaliação é um apêndice do ensino, pois não tem sentido falar de uma avaliação educativa e formativa se não está a serviço da melhoria da prática de formação (MENDÉZ, 2002).

O atual modelo de sociedade se apropria da avaliação utilizando-a como um instrumento de legitimação da seletividade da educação e outorga ao ensino e às instituições escolares um papel subsidiário diante do fracasso do aluno. Portanto, a função assumida pela avaliação reflete exatamente o modelo social que a ampara.

Estando a serviço da manutenção do *status quo*, a prática avaliativa é respaldada pelo modelo liberal conservador, onde passa a assumir a função de

(...) ser autoritária, pois esse caráter pertence à essência dessa perspectiva de sociedade, que exige controle e enquadramento dos indivíduos nos parâmetros previamente estabelecidos de equilíbrio social, seja pela utilização de coações explícitas seja pelos meios sub-reptícios das diversas modalidades de propaganda ideológica. A avaliação será, assim, um instrumento disciplinador não só das condutas cognitivas como também das sociais, contexto da escola (LUCKESI, 1999, p.32)

De maneira antagônica, se praticada no sentido de promover transformações, estará direcionada para superar o autoritarismo, tornando autônomo o educando, visto que tal situação favorece a participação democrática de todos. Nesse contexto, a avaliação deverá revelar-se em um instrumento de diagnóstico da situação, tendo em vista promover avanços e não a estagnação disciplinadora (LUCKESI, 1999).

A avaliação, como prática educacional, pode ostentar tanto a função de classificar quanto de diagnosticar aprendizagens. Na primeira, não vislumbra nenhum auxílio para o avanço e crescimento do aluno; na segunda, a pretensão é possibilitar uma nova tomada de decisão a respeito do fenômeno avaliado com a finalidade de favorecer seu progresso e desenvolvimento. O ato de avaliar a aprendizagem é um processo dinâmico.

Com função classificatória, a avaliação constitui-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento; Como diagnóstica, ela será um momento dialético de “senso” do estágio em que se está e de sua distância em relação à perspectiva que está colocada como ponto a ser atingido à frente. (...) assumida

como classificatória torna-se um instrumento autoritário do desenvolvimento de todos os que passarem pelo ritual escolar, possibilitando a uns o acesso e aprofundamento no saber, a outros a estagnação ou a evasão dos meios do saber (LUCKESI, 1999, pp. 35-37)

Assim, faz-se necessário que na escola seja praticada uma avaliação que descarte o modelo que classifica, discrimina e exclui os alunos, favorecendo e reforçando, muitas vezes, a repetência e, conseqüentemente, a evasão escolar; e passe a vivenciar uma avaliação com sentido formativo, na qual possa ser percebida como um instrumento de acompanhamento contínuo das aprendizagens, possibilitando dessa forma a identificação dos caminhos já percorridos pelo aluno e norteadora de novos rumos a serem, por eles, conquistados.

É mister ainda lembrar que durante todo esse percurso de aprendizagem os resultados devem servir como pistas da situação de como o aluno se encontra, para dessa forma ajudar a individualizar a ação do professor, evitando e combatendo a desigualdade e a discriminação, além de reverem seus planos de ensino. A avaliação, por sua vez, segundo Melchior (2003, p.44), apresenta como pressuposto uma

dialética constante entre avaliadores e avaliandos, sempre na construção dos saberes, das habilidades e das atitudes dos educandos. O diagnóstico permite o ajuste dos programas às condições do aprendiz e o uso de estratégias adequadas ao desenvolvimento dos pontos considerados fracos observados em sua aprendizagem.

É relevante o que a autora leciona sobre a necessidade permanente do diálogo entre educando e educador, visto que a avaliação deve fazer parte como parâmetro de crescimento e de desenvolvimento de um saber que se renova e se constrói a partir da interação e da comunicação constante entre ambos.

Para Coll (2006) em seu estudo intitulado *Psicologia e currículo*, a avaliação está a serviço de um projeto educacional na qual é parte integrante e partilha seus princípios fundamentais. Entendemos como projeto educacional a proposta pedagógica elaborada coletivamente pela escola para delinear suas ações no tocante ao desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem; portanto,

(...) a avaliação designa um conjunto de atuações mediante o qual é possível ajustar progressivamente a ajuda pedagógica às necessidades dos alunos e determinar se foram realizadas ou não e até que ponto, as intenções educativas que estão na base de tal ajuda pedagógica foram atingidas pelos alunos (p.146).

Rabelo (1998) reforça essa idéia afirmando que

Uma proposta pedagógica como um todo, incluindo a avaliação, deveria ter como objetivo desenvolver a autonomia do aluno (...) favorecendo o crescimento da sua capacidade de se organizar, de forma participativa. Para isso devemos considerar em um processo de avaliação também a sua participação, a sua disciplina, o seu interesse, o seu compromisso e a sua organização (p.17).

Nessas duas afirmativas fica claro a importância da avaliação constituída no projeto pedagógico da escola e no desenvolvimento de intenções educativas no transcorrer de todo o processo, no sentido de alcançar o objetivo maior que é a aprendizagem do aluno.

Conforme ainda Coll (2006), a avaliação deve desempenhar a função de “ajustar a ajuda pedagógica às características individuais dos alunos e permitir determinar o grau em que foram conseguidas as intenções do projeto” (p.147). Para atingir essas funções o autor ressalta a importância da promoção da avaliação diagnóstica e formativa durante todo o processo educacional.

Portanto, é necessário refletir acerca da nossa ação educativa e em quais pressupostos está ancorada. A avaliação não apresenta apenas uma única função no contexto educacional, pode servir interesses diversos dependendo da forma e da intenção que é praticada.

Segundo Perrenoud (1999), devemos entender a função da avaliação não como uma tomada de informação em sentido único, como sendo uma simples medida de valor, mas como um momento de confronto entre “as estratégias do professor, que quer estimar ‘o que vale realmente tal aluno’ e as estratégias do aluno, que quer evidenciar seus pontos fortes e ‘receber o que merece’” (p.34)

Assinala ainda que se a existência de uma hierarquia de excelência é geralmente aceita como um mal necessário, o lugar que cada aluno nela ocupa constitui uma questão de importância, para ele e sua família.

Ao concluirmos as análises das várias funções assumidas pela avaliação a partir da concepção desses estudiosos, percebemos a existência de três pontos que eles defendem e propagam de modo bastante enfático. O primeiro é que a avaliação se desenvolve de modo processual e deve estar voltada para promover novas aprendizagens para o aluno; o outro é que considera a avaliação necessária para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem; e o terceiro é que o aluno é percebido como sujeito construtor do seu conhecimento.

A partir dessas afirmativas surge a necessidade de se arquitetar uma nova prática avaliativa, onde a escola possibilite aos alunos uma vida cidadã plena, dentro de uma sociedade

humana, democrática, ética e solidária, em consonância com nossa época e com uma concepção contemporânea de educação.

1.4.1 Avaliação formativa: uma ação reguladora da aprendizagem

O conceito de avaliação formativa foi definido originalmente por Michael Scriven, em 1967 no âmbito da avaliação de programas, onde os especialistas em avaliação deveriam avaliar os resultados, julgar os objetivos e tirar conclusões acerca da utilização desses programas. Scriven (1981) assinalou ainda que a avaliação cumpriria dois papéis, os quais conduziriam a dois tipos de avaliação; avaliação formativa e avaliação somativa. A primeira visando auxiliar na elaboração de currículos e a segunda visando julgar o valor dos currículos após terem sido elaborados e colocados em prática.

Nessa dimensão, a idéia de acompanhar constantemente o aluno faz com que este modelo de avaliação se torne um instrumento eficaz de combate a coerção e contribua com a aprendizagem no contexto escolar. Servindo, inclusive, para verificar se o trabalho do professor está sendo produtivo e se, de fato, está ocorrendo aprendizagem com as situações didáticas propostas no planejamento.

Avaliar a aprendizagem do aluno significa também avaliar a intervenção do professor. A avaliação formativa implica, por parte do professor, flexibilidade e vontade de adaptação, de ajuste (HADJI, 2001), que o ensino deve ser organizado em função das aprendizagens conquistadas ou não pelo aluno, então “uma avaliação que não é seguida por uma modificação das práticas do professor tem poucas chances de ser formativa” (Op.cit. p.21).

O fato da avaliação formativa está inscrita no centro da ação de formação se traduz para uma melhor articulação entre a coleta de informações e a ação mediadora.

As correções a serem feitas com o objetivo de melhorar o desempenho do aluno, e que concernem, portanto tanto à ação de ensino do professor quanto à atividade de aprendizagem do aluno, são escolhidas em função da análise da situação, tornada possível pela avaliação formativa (HADJI, 2001, p.21).

Desse modo, a promoção da prática da avaliação formativa permite aos atores principais do processo de ensino e aprendizagem – o professor e o aluno – promoverem ajustes da ação em andamento.

Hadji (2001), ainda referindo-se à avaliação formativa, aponta três características: a primeira diz respeito ao fato de que “inscreve-se em um projeto educativo específico, favorecendo o desenvolvimento daquele que aprende, deixando de lado qualquer outra preocupação” (p.20).

A segunda se refere como sendo instrumento de informação, visto que

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

A terceira e mais importante característica se refere à regulação que deve existir entre o professor e o aluno, promovendo com isso uma ação ‘corretiva’, possibilitando a ambos, se necessário, modificações de sentido pedagógico, com o objetivo de obter melhores efeitos no ensino e na aprendizagem.

Lecionando acerca da concretização da avaliação formativa (HADJI, 2001), estabelece três etapas que indicam uma sequência formativa, sendo a coleta de informação, o diagnóstico e o ajuste da ação, justificando que por meio da

(...) coleta de informações, referente aos progressos realizados e das dificuldades de aprendizagem encontradas pelo aluno, acrescenta-se uma interpretação dessas informações, com vistas a operar um diagnóstico das eventuais dificuldades, tudo isso levando a uma adaptação das atividades ensino/aprendizagem (Op. cit. p. 21).

Portanto, a concretização da avaliação formativa corresponde ao modelo ideal de avaliação, pois se colocando deliberadamente a serviço da aprendizagem configura-se em elemento e momento determinante da ação educativa.

Méndez (2004), ao destacar a necessidade e importância da prática da avaliação formativa, demonstra um descontentamento ao perceber que tradicionalmente existe uma tendência em avaliar sempre com intenção de corrigir, penalizar e sancionar. Segundo ele precisamos “recuperar o sentido positivo da avaliação, tomando-a como uma atividade que convida a aprender” (2002, p. 64).

Vianna (2005) defende o uso da avaliação formativa no âmbito escolar e faz uma severa crítica às instituições públicas e privadas de ensino por priorizarem a avaliação somativa, preocupando-se apenas com os resultados finais.

Uma avaliação formativa, ou seja, uma avaliação continuada do processo de aquisição de conhecimentos, seria desejável para que os estudantes, em seus vários níveis, pudessem ter o seu desempenho escolar orientado para a realização de objetivos claros e seqüenciados; no entanto, essa avaliação, possível aspiração de alguns, é ignorada pela grande massa de educadores (p.82).

Ainda para o referido autor, os professores devem investir a maior parte do seu tempo no planejamento e na seleção de estratégias de ensino do que em tarefas administrativas, entre as quais o registro da contabilidade oriundo de uma avaliação realizada de modo limitado.

Perrenoud (1999, p. 89) também advoga a favor da avaliação formativa, argumentando que “nenhuma pedagogia, por mais tradicional que seja, é totalmente indiferente às questões, às respostas, às tentativas e aos erros dos alunos”, ou seja, “mesmo quando uma seqüência didática se desenvolve de acordo com um roteiro bem preciso, há espaço para ajustes, remanejamentos no meio do trajeto”; por esse motivo percebe-se que “sempre há um mínimo de regulação da aula, às vezes das atividades mentais dos alunos e, no melhor dos casos, de seus processos de aprendizagem”.

De acordo ainda com este estudioso (p. 89), a idéia de avaliação formativa sistematiza esse funcionamento, levando o professor a:

observar mais metodicamente seus alunos, a compreender melhor seus funcionamentos, de modo a ajustar de maneira mais sistemática e individualizada suas intervenções pedagógicas e as situações didáticas que propõe, tudo isso na expectativa de otimizar as aprendizagens. A avaliação formativa está centrada essencial, direta e imediatamente sobre a gestão das aprendizagens dos alunos.

Percebe-se nesse trecho a presença de uma concepção de avaliação com uma regulação intencional, cujo objetivo é determinar ao mesmo tempo o caminho já percorrido por cada aluno e aquele que resta a percorrer com o intuito de intervir para otimizar o processo de sua aprendizagem.

O autor revela a idéia de que, para avançar com uma avaliação formativa, faz-se necessário abolir a postura individualista apresentada pelos professores e transformar a cultura da organização escolar, de modo a acreditar que todo aluno é capaz de aprender, tornando assim a prática da avaliação menos seletiva e excludente.

1.4.2 Impedimentos a uma avaliação formativa

Defendida por muitos estudiosos do campo da avaliação educacional (ALVARÉZ MENDÉZ, 2002; HADJI, 2000; PERRENOUD, 1999), a avaliação formativa é tida como uma ação pedagógica que visa dar ao aluno sentido à sua aprendizagem, alertando-o para possíveis lacunas ou falhas durante seu percurso de aprendizagem. A operacionalização da avaliação formativa, contudo, apresenta desafios a serem vencidos no âmbito escolar, em virtude de impedimentos encontrados na sua efetivação.

Perrenoud (1999, p. 80) considera que para garantir uma regulação efetiva das aprendizagens o professor “deveria dispor de informações pertinentes e confiáveis, interpretá-las corretamente, em tempo hábil, imaginar constantemente uma intervenção apropriada e conduzi-la de modo eficaz”. Porém o que se observa é que isso muitas vezes não acontece em virtude de determinadas limitações dos professores e pelo fato de nem sempre estarem em situações para refletir e de agir tranquilamente. A quantidade e a confiabilidade das informações coletadas, além da assimilação pelos alunos do *feedback*, das informações e sugestões que recebem, são fatores limitantes apontados pelo autor.

Quando se pensa nos impedimentos à avaliação formativa não se descarta a idéia de que a formação do professor e as condições de sua prática sejam pontos relevantes que refletem diretamente e o impedem de avaliar e intervir com êxito; porém, para Perrenoud (1999, p. 82), existem ainda outros impedimentos a serem considerados, tais como:

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

O primeiro impedimento diz respeito àquele que toda pedagogia que trabalha por objetivos procura superar, ou seja, em situações cotidianas do trabalho pedagógico realizado pelo professor, dá-se mais ênfase aos conteúdos do que às aprendizagens específicas que esta ou aquela tarefa supostamente favorece. Dessa forma não acontece a regulação da aprendizagem, pois esta deve ser feita fundamentalmente no momento em que o aluno apresenta uma dificuldade concreta.

O segundo impedimento citado está relacionado à abstração da noção de aprendizagem, visto que a maioria dos professores considera a mente do aluno como uma ‘caixa preta’ pelo fato das situações que lá se passam não serem diretamente observáveis.

É difícil para o professor reconstruir todos os seus processos de raciocínio, de compreensão, de memorização, de aprendizagem, tomando como referência aquilo que o aluno diz ou faz, porque nem tudo que o aluno pensa se traduz em condutas observáveis e porque a interpretação:

mobiliza uma teoria inacabada da mente e do pensamento, das representações, dos processos de assimilação e de acomodação, de diferenciação, de construção, de equilíbrio das estruturas cognitivas. Mesmo quando a formação dos professores familiarizou-se com as principais noções de psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, seus conhecimentos teóricos são muito abstratos para que possam ajudá-lo a compreender exatamente o que se passa em uma determinada aprendizagem (PERRENOUD, 1999, p. 82).

O terceiro impedimento que Perrenoud (1999, p.84) destaca “é o fato do professor não dispor de tempo suficiente” para finalizar as regulações em virtude da dinâmica da sala de aula. O professor tem a incumbência de cuidar de tudo na sala, estar em todos os lugares ao mesmo tempo e controlar o material didático; isso acarreta dispersão e interrupção nas intervenções que, somadas a fragmentação do tempo, remetem a efeitos negativos a regulação das aprendizagens. Muitas intervenções reguladoras não tem efeito;

(...) porque permanecem inacabadas ou muito “descosturadas”. Uma boa parte delas começa a auxiliar o aluno a aprender melhor, depois, no momento em que se deveria aprofundar, reconstruir, voltar atrás, tomar “caminhos alternativos”, o professor é requerido em outras urgências.

O quarto e último impedimento trata da prioridade considerada por muitos professores à regulação das tarefas, das atividades por eles solicitadas em detrimento a da aprendizagem, pois no cotidiano da escola o mais importante é que a tarefa seja concluída, que os alunos finalizem suas atividades, cumprindo dessa forma o papel de estudante. A regulação destina-se primeiramente às atividades e não às aprendizagens propriamente ditas.

Hadji (2001) também reconhece a existência de impedimentos à efetivação de uma avaliação formativa e considera sua prática como uma possibilidade oferecida pelos professores que compreendem que podem colocar as constatações pelas quais se traduz uma atividade de avaliação dos alunos, qualquer que seja sua forma, a serviço de uma relação de ajuda.

Nessa perspectiva a avaliação formativa não está baseada em um modelo científico e nem tão pouco em um modelo de ação a ser seguido pelo professor, visto que dele não ocorre nenhuma tentativa de descrever e explicar as práticas, nem tampouco de culminar em regras técnicas diretamente aplicáveis.

A avaliação formativa não é um modelo científico, nem um modelo de ação diretamente operatório. Não é mais do que uma utopia promissora, capaz de orientar o trabalho dos professores no sentido de uma prática avaliativa colocada (...) a serviço das aprendizagens. Mas essa utopia é legítima na medida em que visa correlacionar atividade avaliativa e atividade pedagógica. Essa dimensão utópica possibilita compreender a impossibilidade de apresentar e de realizar o que corresponderia a um modelo acabado de avaliação formativa (HADJI, 2001, p. 25).

O autor destaca a idéia que esse tipo de avaliação é um modelo exatamente regulador voltado para indicar o objetivo da avaliação e não o caminho a ser trilhado, onde a intenção atribuída pelo professor fará com que ela seja ou não uma avaliação formativa, visto que não pode ser apreendida na exterioridade das práticas, mas sim no sentido de um projeto educativo no qual se inscreve.

Entende-se que todo educador deve ter compromisso, responsabilidade e consciência para trilhar novos horizontes da avaliação educacional, contudo, a simples aplicação de modelos, técnicas e metodologias inovadoras não será suficiente, pois tornar-se-á uma ação limitada. É necessário fazer algo mais; é preciso que cada educador compreenda o sentido e a importância de sua ação dentro de um contexto maior de coletividade, para com isso acreditar que é possível promover mudanças, não pontual e fragmentada, mas global e concreta, a partir de um processo intencional e coletivo. É imprescindível também que o educador assuma uma postura pedagógica profissional voltada a transformar a ação avaliativa, pois do contrário esta se tornará alienada e sem significado.

1.5 Medir ou Avaliar a aprendizagem ?

No transcorrer da história, percebe-se que os processos de avaliação quase sempre mantiveram uma ligação muito forte com à idéia de medidas e com isso enfatizando o sentido de classificação dos alunos a partir dos resultados obtidos, acarretando como consequência o

“prêmio” ou “punição”, enquanto no âmbito escolar era traduzido, respectivamente, como “aprovação” ou “reprovação”.

Sabe-se que já existia o uso da avaliação por volta de 2.205 a.C., na China Imperial para promover ou demitir oficiais, passando pela Grécia Antiga (469 – 399 a.C.), onde Sócrates já submetia os alunos a preciso inquérito oral; chegando no século XVII por meio de João Amos Comênio (1592 – 1670) o qual defendia que, se o aluno não aprendesse havia que se repensar o método, sendo o exame um precioso auxílio a uma prática docente mais adequada. Teve na década de 60 a contribuição de estudiosos e pesquisadores norte-americanos no aperfeiçoamento de instrumentos, no sentido de ampliar propostas para modificações de avaliar o comportamento humano e para a tomada de decisão no contexto educacional. Expandiu-se na década de 70 para outras dimensões, como avaliação de programas educacionais, no qual o foco dessa temática estava muito voltado para as técnicas de medição na busca de aproximar a objetividade das ciências.

Vale ressaltar que a medida, como tentativa de constatação exata das dimensões do desempenho do aluno, predominou em primeiras tentativas e em várias décadas da trajetória da avaliação nos sistemas educacionais. Derivada da Psicologia, que esteve inicial e intimamente associada à psicometria, a avaliação ficou centralizada no âmbito educativo em instrumentos utilizados para “classificar”, procedimento este empregado frequentemente nas Ciências Naturais. A avaliação configura-se, portanto, com as idéias de mérito, julgamento, punição e recompensa.

A super valorização dos aspectos quantitativos, dos métodos e das técnicas utilizadas nas ciências da natureza para o tratamento dos fenômenos sociais estendeu-se no campo educacional. Na opinião de Romão (1999, p.72)

As mudanças comportamentais, “cientificamente observáveis”, a partir de testes padronizados, passaram a ser a preocupação fundamental dos procedimentos avaliativos, desvalorizando-se as verificações mais voltadas para os sujeitos e para os processos de aprendizagem.

Percebe-se que a medida e a avaliação são, de fato, dois passos de um mesmo processo, sendo difícil distinguí-los em determinadas situações de aprendizagem. Embora o conceito de avaliação esteja muito ligado à idéia de medição, não se trata da mesma coisa. A medida, segundo Luckesi (1999, p.87),

é uma forma de comparar grandezas, tomando uma como padrão e outra como objeto a ser medido, dando como resultado a quantidade de vezes que a

medida padrão cabe dentro do objeto medido. No caso da aprendizagem, os professores utilizam como padrão de medida o “acerto” de questão. E a medida dá-se com a contagem dos acertos do educando sobre um conteúdo, dentro de um certo limite de possibilidades, equivalente à quantidade de questões que possui o teste, a prova ou trabalho dissertativo. A medida da aprendizagem do educando corresponde à contagem das respostas corretas emitidas sobre um determinado conteúdo de aprendizagem que se esteja trabalhando.

Apesar da existência de várias definições para medida e outras inúmeras formas de diferenciá-la de avaliação, Lima (2005) esclarece que tanto a medida como a avaliação estão inseridas dentro de um mesmo processo de atribuição de símbolos a fenômenos ou dimensões de fenômenos. E acrescenta que “o termo verificar provém, etimologicamente, do latim ‘*verum facere*’ e significa fazer verdadeiro sendo essa ação caracterizada pela observação, obtenção, análise e síntese dos dados ou informações que delimitam o objeto ou o ato com o qual se está inserido” (p. 70).

Clara Colotto *apud* Haydt (2004) considera que a utilização de notas pelos professores para avaliar se transformou em uma ação bastante comum no contexto escolar e que estas notas “assumiram o papel de ‘valores’ quando não passam de simples números sem referência a uma escala qualquer, pois por si só não constituem avaliação (p.11).

Sabe-se que o processo avaliativo não termina na configuração do objeto em termos de atribuição de valor ou qualidade, mas ainda exige uma tomada de posição em relação ao objeto avaliado, com uma conseqüente tomada de decisão. Segundo Luckesi,

o valor ou qualidade atribuídos ao objeto conduzem a uma tomada de posição a seu favor ou contra ou contra ele. E o posicionamento a favor ou contra o objeto, ato ou curso de ação, a partir do valor ou qualidade atribuídos, conduz a uma decisão nova: mater o objeto como está ou atuar sobre ele. A avaliação diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer *ante* ou *com* ele. A verificação é uma ação que ‘congela’ o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação (op. cit. p. 93).

A esse respeito, Romão (1999) destaca ainda que no processo de verificação do rendimento escolar “medir significa registrar e atribuir símbolos às dimensões de um fenômeno, a fim de caracterizar-lhe a posição ou *status*”.

Para Haydt (2004), avaliar “consiste em fazer um julgamento sobre resultados, comparando o que foi obtido com o que se pretendia alcançar” (p.11). O termo avaliar não se refere somente a aspectos quantitativos do processo de ensino e aprendizagem mas inclui também

aspectos qualitativos, abrangendo tanto a aquisição de conhecimentos e informações decorrentes dos conteúdos curriculares quanto as habilidades, interesses, atitudes e ajustamento pessoal e social.

Romão (1999), referindo-se a diferença entre medida e avaliação, destaca que “enquanto a medida constrói-se mais em cima de juízos de fato, a avaliação se edifica sobre juízos de valor (op. cit. p.80).

Opondo-se à medida que possui característica objetiva, a avaliação apresenta-se com um grau elevado de subjetividade, porque se referencia em valores de determinada época, sociedade ou classe social. Dessa maneira os padrões desejáveis são construídos a partir de interesses, aspirações e ideais de grupos socialmente definidos (ROMÃO, 1999).

Na opinião de Vianna (1989) medida e avaliação apesar de serem às vezes utilizadas como expressões de mesmo significado, traduzem situações diferentes. Essas diferenças são colocadas por este estudioso dessa forma:

Medir é uma operação de quantificação, em que se atribuem valores numéricos, segundo critérios preestabelecidos, a características dos indivíduos, para estabelecer o quanto possuem das mesmas. O índice quantitativo, obtido por intermédio da medida, identifica o *status* do indivíduo face à característica [...] Avaliar é determinar o valor de alguma coisa para um determinado fim [...] Avaliar é, assim, emitir um julgamento de valor sobre a característica focalizada, podendo esse valor basear-se, parcial mas não exclusivamente, em dados quantitativos (op.cit. p.20).

O autor defende ainda a idéia de que a medida seja indispensável para avaliar, pois segundo ele “a medida pode ser um momento inicial de uma avaliação, mas não é condição essencial para que se tenha uma avaliação” (Vianna, 2000, p.24), opondo-se ao pensamento de Haydt, que assinala que o ato de avaliar pressupõe medir e comparar, por consequência disso, “antes de valer, é necessário medir” (2004, p.64).

Sant’Anna (1995) considera que medir “é determinar a extensão, as dimensões, a quantidade, o grau ou capacidade de alguma coisa ou objeto” (p.31) e que em termos de ensino e aprendizagem, a atribuição de valores nem sempre é possível visto que

o resultado de uma medida é sempre expresso em números e não por descrição, e que os resultados educacionais envolvem não só quantidade, mas qualidade, testes e medidas passaram a não satisfazer como únicos instrumentos. Passou-se, então, a partir dessa constatação, a utilizar-se da avaliação. Os resultados da avaliação são expressos em julgamentos, descrições e opiniões e se processam na interpretação dos resultados de testes e medidas. (p.31)

Observa-se no trecho citado que a ênfase da medida está na aquisição de conhecimentos ou em aptidões específicas e habilidades, enquanto a avaliação volta-se para as modificações que a aprendizagem provoca no educando e nos objetivos do programa educacional. Isto inclui não apenas conhecimento do conteúdo da matéria, mas também atitudes, interesses, idéias, hábitos, modo de pensar e agir (SANT'ANNA, 1995).

Mister ainda citar que Sant'Anna (1995) tenta relacionar os instrumentos utilizados na avaliação com a interação entre professor e aluno, lecionando que, “em se tratando de escola, o professor deverá utilizar instrumentos para que a interação entre aluno e objeto da aprendizagem se constitua vínculo ativo e reforçador de vivências experienciais” (p.17).

Estando a escola alicerçada em uma sociedade desigual e competitiva é inevitável que a avaliação assuma características de comparação, reflexo dos privilégios instituídos. Demo (1996) a este respeito sinaliza para que a escola procure estabelecer uma equalização de oportunidades e com isso a avaliação cumpra dois objetivos essenciais:

1. funcione como expediente de pesquisa diagnóstica, no sentido de averiguar com a devida profundidade as condições de desempenho do aluno, indicando virtudes e vazios, problemas e potencialidades, motivações e obstáculos.
2. sirva como instrumentação para refazer a rota de inclusão do aluno, garantido-lhe o direito ao desempenho qualitativo considerado satisfatório, pelo menos (p.17).

Esses posicionamentos favorecem a implantação de novas posturas avaliativas por parte dos professores, onde estes atuando diretamente no processo de ensino e aprendizagem, possam utilizar-se da avaliação para garantir o sucesso do aluno e a escola, por sua vez, oportunize situações de inclusão.

Pode-se perceber até aqui que a avaliação está fortemente relacionada à medida, mesmo com todas as mudanças ocorridas no campo teórico. Defendemos que a concepção de avaliação não se restringe apenas ao conceito de medida e que a prova deva desaparecer do âmbito escolar, mas que seja considerada pelo professor como instrumento útil, sem ser único, para ajudar na tomada de decisão acerca da aprendizagem do aluno.

Mister ainda ressaltar que não estamos com isso desconsiderando o papel importante que os estudos das técnicas de medição e a criação de modelos para esse fim, além da relevante e

indispensável contribuição dos teóricos que priorizavam a mensuração em avaliação oportunizaram para essa área da Educação.

Acredita-se que, mesmo com a implantação de uma nova sistemática de avaliação protagonizada por muitos sistemas de ensino no Brasil, ainda assim não significa que esta problemática tenha deixado de existir. Menos ainda que os problemas relacionados ao ensino no Brasil sejam solucionados com a mudança na forma de avaliar ou no uso de instrumentos que não sejam as provas e os testes. Novos horizontes para esta temática irão certamente surgir, contudo faz-se necessário incrementar ações voltadas para o processo de formação do professor, não somente enfatizando o caráter criterioso de avaliar, mas sim no sentido de valorização da ação pedagógica resultando desse modo em uma verdadeira aprendizagem para o aluno.

1.6 Avaliar na perspectiva qualitativa ou quantitativa ?

A avaliação, como prática educacional, é considerada por muitos educadores como um momento difícil, caracterizando-se inclusive como sendo um fenômeno complexo. Encontram-se presentes em suas estruturas internas diversos problemas não apenas de ordem filosófica ou epistemológica, mas também no sentido polissêmico de seus conceitos e de suas práticas no espaço educacional.

Avaliar se refere a qualquer processo por meio do qual algum ou vários características de um aluno(a), de um grupo de estudantes, de um ambiente educativo, de objetos educativos, de materiais, professores (as), programas, etc., recebem a atenção de quem avalia, analisam-se e valorizam-se suas características e condições em função de alguns critérios ou pontos de referencia para emitir um julgamento que seja relevante para a educação (SACRISTAN, J.; GOMES, P., 1998, P. 298).

Uma outra questão bastante relevante que aparece sempre nos debates acerca da avaliação diz respeito as suas características qualitativa e quantitativa. Enquanto o modelo de avaliação na abordagem quantitativa está ancorada na influência do positivismo e considera a educação como um processo tecnicista, a abordagem qualitativa busca compreender a situação do objeto de estudo observando e interpretando todo o processo, para com isso compreender o que o professor ensina e o que o aluno aprende.

A abordagem quantitativa apresenta características básicas alicerçadas nos princípios da objetividade, fidedignidade e validade dos instrumentos utilizados para a coleta e análise dos

dados. A utilização do tratamento estatístico dos dados e a quantificação das observações são empregados como apoio empírico para formulações teóricas. A mensuração, nesse tipo de avaliação, necessita de uma operacionalização mais intensa das variáveis e a consideração única dos aspectos observáveis do comportamento (SAUL, 2001).

Saul (2001), discordando do modelo de avaliação da abordagem quantitativa e se apropriando da análise de Gómez & Sacristan (1998), afirma que na abordagem qualitativa

A objetividade na ciência e na avaliação é sempre relativa e não pode ser considerada como objetivo central ou prioritário. A compreensão de um fenômeno, de um sistema ou de um acontecimento é um empreendimento humano intencional e tentativo, sujeito inevitavelmente a limitações e erros. Compreender uma situação onde interagem seres humanos com intencionalidade e significados subjetivos requer levar em consideração as diferentes posições, opiniões e ideologias mediante as quais os indivíduos interpretam os fatos em diferentes situações (p.45).

E ainda acrescenta que o modelo de avaliação na abordagem qualitativa “requer uma metodologia sensível às diferenças, aos acontecimentos imprevistos, à mudança e ao progresso, às manifestações observáveis e aos significados latentes” (op. cit. p. 46).

Na opinião de Minayo (1994, p.21-22) a abordagem qualitativa procura responder a questões muito particulares, pois

se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Mais adiante, ela declara ser de natureza a diferença entre as abordagens qualitativa e quantitativa, porque

Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região “visível, ecológica, morfológica e concreta”, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas (op. cit. p. 22).

Acredita-se que somente o uso da abordagem quantitativa não é suficiente, mas direciona para a compreensão de muitos fenômenos, servindo de sustentação para encontrarmos explicação do que não está objetivamente explícito.

É mister, pois, enfatizar que no âmbito educacional, muito se tem discutido acerca de quais são os melhores métodos a serem utilizados, mais especialmente no campo da avaliação. Porém, devemos ter precaução e cautela para não promovermos discussões sem uma profunda fundamentação teórica nesse campo. Nesse sentido, faz-se necessário reconhecermos o objeto a ser estudado ou avaliado, pois este é o ponto de partida para a determinação do melhor método.

A abordagem qualitativa da avaliação apresenta-se como uma oportunidade de revelar situações que nunca a avaliação quantitativa poderá esclarecer. Os números servirão apenas de base para desvendar o que precisa ser analisado ou denunciado.

Saul (2001) considera que o modelo de avaliação, inspirado na abordagem quantitativa, considera a educação como “um processo tecnicista” (p.44), além de sinalizar que a avaliação quantitativa tem, como “preocupação única, a comprovação do grau em que os objetivos previamente estabelecidos foram alcançados” (p.44).

Por outro lado, a abordagem qualitativa refere-se mais aos aspectos do comportamento e atitudes, encontrando nas provas dissertativas, também conhecidas como provas subjetivas, uma forte característica. A utilização de conceitos está também vinculada a esse tipo de avaliação.

O modelo de avaliação qualitativa é considerado por Gómez & Sacristan (1998) , a abordagem inversa da avaliação quantitativa. Porém, mesmo apresentando um enfoque sobre os processos que enfatizam a descrição, a interpretação e o contexto não rejeita os dados quantitativos nem sugere que se esqueçam os resultados.

A avaliação qualitativa tem necessidade de encontrar maneiras diferentes que não a lance para pontos extremos, pois, o pensamento corrente é que, enquanto qualitativa, não pode adotar procedimentos quantitativos, já que eles caracterizam um modelo tradicional de avaliação. Demo (1999), discordando dessa situação, manifestou-se da seguinte forma:

Não se trata de estabelecer entre qualidade e quantidade uma polarização radical e estanque, como se uma fosse a perversão da outra. Cada termo tem sua razão própria de ser e age na realidade como uma unidade de contrários. Ainda que possam se repelir, também se necessitam. A quantidade não é uma dimensão inferior ou menos nobre da realidade, mas simplesmente uma face dela. E a qualidade não precisa inevitavelmente significar enlevo, espiritualidade, divindade (DEMO, 1999, p. 8).

Por esta razão, temos necessidade de definir o que entendemos por avaliação qualitativa e em que medida esse modelo se distancia do modelo tradicional de avaliar.

Quando mencionamos aspectos relativos as abordagens quantitativa e qualitativa de avaliar foi no intuito de provocar um novo olhar à avaliação, estamos convictos de que a simples troca de terminologias acrescentadas à avaliação não é suficiente para produzir as mudanças pretendidas. Demo (1999) afirma que muitos professores se julgam adeptos de uma educação transformadora induzidos apenas pelo modismo, sem terem, no entanto, um senso crítico desenvolvido suficientemente, para perceber o que isso significa e, sem que suas práticas sejam coerentes com as teorias que ostentam. Gadotti, prefaciando a obra de Demo (2002) sugere como deve ser a avaliação qualitativa, afirmando que

Seria ingênuo pensar que a avaliação é apenas um processo técnico. Ela é também uma questão política. Avaliar pode se constituir num exercício autoritário do poder de julgar ou, ao contrário, pode se constituir num processo e num projeto em que o avaliador e avaliando buscam e sofrem uma mudança qualitativa. É nesta segunda prática da avaliação que podemos encontrar o que uns chamam de avaliação emancipatória (GADOTTI *apud* DEMO, 1999, p. 1).

Dessa forma, a prática da avaliação na abordagem qualitativa, assume-se como um processo formativo e político, buscando muito mais que resultados numéricos que quantificam e classificam os alunos, excluindo do sistema os que não são considerados aptos. Seu caráter formativo vai muito além, pois está associado

à luta pela democratização do ensino; à concretização de uma escola comprometida com a permanência da população que nela ingressa; à definição da escola como espaço de construção do conhecimento e de formação do sujeito social; à interdisciplinaridade do objeto do conhecimento; enfim uma escola como espaço de contribuição para a construção de uma sociedade menos desigual (SOUZA, 1995 *apud* VASCONCELLOS, 2002, p. 26).

Com todas essas funções, é evidente que o objetivo formativo da avaliação vai muito além da simples função de aprovar ou reprovar alunos na escola. Como podemos perceber, ela se constitui numa questão política.

Constata-se que as questões relacionadas à abordagem quantitativa e qualitativa, medir e avaliar, entre outras dicotomias estão presentes no contexto educacional e não se esgotam facilmente. Considera-se importante e necessário refletir sempre sobre o significado de cada uma delas, e não apenas descortinar ou mostrar, mas situar cada uma delas de acordo com o contexto e, com isso, a avaliação reconheça no educando seu valor como pessoa e como sujeito do seu próprio desenvolvimento.

1.7 Comunicação dos resultados da avaliação: uma reflexão pertinente

A avaliação da aprendizagem é parte importante do processo educacional formal. Por meio dela é que se levantam informações e os resultados acerca da aquisição e retenção do conhecimento por parte dos alunos, e pode-se, assim, avaliar principalmente o processo de ensino no âmbito das diversas disciplinas curriculares.

A comunicação dos resultados da avaliação escolar é tratada muitas vezes como sendo uma problemática que dificulta e confunde o processo avaliativo. Pois,

alguns professores avaliam de forma tradicional e apresentam o resultado através de parecer descritivo, porque é uma exigência da escola. Outros avaliam seus alunos dentro de uma concepção transformadora e atribuem notas, pela mesma razão (MELCHIOR, 2003, p.138).

Segundo a autora, as mudanças em relação à avaliação, contudo, devem ser muito mais profundas e significativas do que, simplesmente, mudar a forma de expressar os resultados. Não basta mudar a forma dos registros, é preciso ressignificar a prática avaliativa nas escolas (HOFFMANN, 2001).

A avaliação não deve ser utilizada somente com o intuito de cumprir uma formalidade educacional legal de aprovar e/ou reprovar, mas sim, conforme Veiga deve ser “vista como um meio investigativo da aprendizagem para redimensionar o processo tendo em vista garantir a qualidade de ensino para todos” (1996, p. 161).

No âmbito escolar, quando o resultado da avaliação se limita apenas a caracterizar a retenção ou promoção, reforça seu sentido punitivo e de premiação. A utilização pela escola de modo exacerbado, principalmente de provas e testes pelos professores na sala de aula, fortalece a relação premiação/punição, situação esta que estabelece uma certa relação entre esses aspectos.

Melchior (2003) situa de forma contundente a necessidade de se promover uma profunda reflexão acerca da importância da avaliação e da finalidade que se atribui a ela, pois “a avaliação deve ser realizada com o objetivo de auxiliar o professor a redimensionar sua ação pedagógica, o que implica no agir, imediatamente sobre os resultados obtidos” (p.138).

As práticas avaliativas promovidas pela escola ainda trazem fortes características da época de sua inserção na educação cuja finalidade era de classificar o aluno, tornando-o um sujeito excluído do processo de aprendizagem, além de confirmar a plena autoridade intelectual e o poder inquestionável do professor dentro da sala de aula.

Mister lembrar que tanto o trabalho docente quanto os modelos de ensino são oriundos das fortes influências deixadas pela pedagogia tradicional, de cunho religioso e normativo trazido pelos jesuítas no século XVI. Não se pode esquecer que a idéia do professor ser o único detentor (e transmissor) do saber foi imposta por muitas décadas no contexto educacional. O saber era repassado para os alunos sem que estes tivessem oportunidade e espaço para contestar, assim como também não eram reconhecidas às experiências prévias dos alunos. Por essa razão, o professor era considerado um simples transmissor de conteúdos.

No modelo tradicional de escola a ação de ensinar e aprender partia da transferência de conteúdos já prontos e acabados, não havendo, dessa forma, espaço para a discordância. A avaliação, portanto, desempenha a função de verificar se o aluno aprendeu esse conteúdo, mesmo de forma mecânica e memorizada, utilizando-se de instrumentos tais como: testes, provas e arguições. É atribuída uma nota para indicar a aprovação ou reprovação do aluno e a avaliação assume a característica de ação punitiva. Por sua vez, o professor nessa concepção de avaliação, torna-se um “controlador” e a nota o objetivo maior do ensino. Nesse panorama, Luckesi (1999, p.18) argumenta que “o que predomina é a nota: não importa como elas foram obtidas nem por quais caminhos. São operadas e manipuladas como se nada tiveram a ver com o percurso ativo do processo de aprendizagem”. Dessa forma a avaliação deixa de cumprir a sua real função, para atender a burocracia da nota.

Se pararmos para pensar, perceberemos que muitas são as situações do nosso dia-a-dia em que necessitamos utilizar a avaliação como uma ação intencional, tais como: a roupa que estamos usando, a forma de pentear do cabelo, o comportamento diante de algumas situações, dentre outras; porém, em nenhum desses momentos atribuímos uma nota.

Contudo, na escola, o ato de avaliar está sempre vinculado à atribuição de uma nota ou de um conceito. Ele está relacionado à análise que o professor faz do desempenho do aluno durante um determinado tempo do processo de ensino e aprendizagem.

Na medida em que o resultado da avaliação se traduz em reprovação ou promoção seu caráter punitivo e de premiação é reforçado. Analisando mais cuidadosamente notaremos que em diversos contextos educacionais a avaliação está vinculada a uma postura de premiar e de punir.

Verifica-se que tanto a avaliação praticada na escola, como fora dela, reafirma a idéia de punição ou premiação, conforme descreve Ristoff:

Parece grande a dificuldade de muitas pessoas de compreenderem esta noção da avaliação desatrelada da punição. Somos uma sociedade em que o humor punitivo, apesar dos seus inúmeros e óbvios fracassos, conseguiu distorcer o que há de mais precioso na avaliação – a sua capacidade de construir – tornando-a mero instrumento de classificação (1995, p.5).

Nesse enfoque, é importante perceber que a relação estabelecida entre a ação de punir e a ação de premiar da avaliação, mesmo causando prejuízos, às vezes irreparáveis para o processo de ensino e aprendizagem, são incorporados e a fazer parte da concepção dessa temática para os professores em muitas escolas.

Torna-se necessário, pois, que se mude esta concepção de prática avaliativa, de modo a transformá-la em um instrumento eficiente onde possa ser utilizado com uma intenção verdadeiramente educacional, evitando assim reduzir à avaliação as funções de classificar, excluir, aprovar, reprovar o aluno.

Franco (2001), analisando a função da avaliação no contexto educacional, argumenta que

Na educação ela (avaliação) exerce, por excelência, a função informativa, isto é, fornece informações para que o professor e alunos conheçam os pontos fortes e fracos do processo de ensino e aprendizagem, fazendo com que ambos possam tomar as providências necessárias para que este se desenvolva com sucesso. Quando mais cedo forem conhecidos esses pontos, maiores serão as possibilidades de tomar as medidas necessárias para assegurar o sucesso (p.29).

A prática da avaliação como uma ação necessária de acompanhar diariamente a aprendizagem auxilia o professor a tomar decisões sobre o aproveitamento escolar dos alunos, o que levou Luckesi (1999) a afirmar que

a avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem (p.81).

Assim, a avaliação irá possibilitar que o professor tenha reais condições de conhecer e compreender o estágio/nível no qual o aluno se encontra, visando com isso planejar e promover ações pedagógicas para que ele supere o estágio em que se encontra e possa avançar de modo satisfatório em seus conhecimentos.

Outro aspecto relevante que deve ser considerado nesse contexto é o fato de deixar claro o que será avaliado. Segundo Melchior (2003), inicialmente é preciso saber que tipo de informação se deseja coletar. A clareza na compreensão, pelos professores, dos objetivos a serem alcançados na avaliação é condição *sine qua non* para o êxito dessa ação.

Avaliar com base no objetivo não é voltar à pedagogia por objetivos [...] é preciso ver que essa entrada pelos objetivos tem o grande mérito de forçar o professor a se colocar, precisamente, em uma perspectiva pedagógica; ou seja interrogar-se sobre o que se propõe a auxiliar o aluno a construir, o que será, então, verdadeiramente, objeto de ensino e de avaliação. Atribuir todo o seu lugar a essa primeira etapa do processo de construção do dispositivo pode e deve ter consequências benéficas não só para a tarefa de avaliar, mas também para a de ensinar (HADJI, 2001, p.79).

A compreensão dos objetivos a serem alcançados pela avaliação é a primeira condição para o êxito, porém não se deve ficar restrito apenas a estes aspectos para serem avaliados. Todas as evidências observadas pelo professor em relação ao desenvolvimento do aluno também devem ser consideradas na avaliação.

Atualmente muitas escolas têm a organização anual do tempo escolar dividido em bimestres e, ao final de cada um desses períodos, é apresentado o resultado da aprendizagem aos pais ou responsáveis dos alunos. Convém lembrar que muitas vezes essa situação acontece apenas para atender uma necessidade administrativa da escola. Para Melchior (2003, p.138), “os registros da avaliação são entregues na secretaria para compor o currículo escolar dos alunos e informar aos pais sobre a situação escolar de seus filhos”.

A avaliação, quando praticada de forma a atender exigências burocráticas e administrativas, não contribui em nada para transformar a educação. Portanto, fazer provas e testes não é bastante. Acreditamos que temos que ampliar o olhar sobre essas práticas. É preciso dedicar mais atenção aos processos e resultados, de modo a identificar formas de superação das dificuldades, avaliando o antes, o agora e o depois, refletindo na prática pedagógica da sala de aula.

Nesse sentido os questionamentos devem partir da interpretação dos resultados. Em qualquer atividade avaliativa o aluno tem o direito de ter acesso aos resultados e não apenas receber de volta os instrumentos, mas que os resultados sejam discutidos, explicados e justificados pelo professor. O que acontece frequentemente é o aluno simplesmente receber os resultados sem que estes sejam questionados ou discutidos, situação bastante comum ao se tratar de provas e testes.

Os resultados, por sua vez, segundo Kenski, não devem apenas serem comunicados por meio de notas, mas

Os resultados dessas atividades precisam ser conhecidos não só pelo professor, mas, também, por todos os alunos. Devem ser discutidos, analisados em classe e servirem para que, periodicamente, sejam redefinidos ou não os objetivos, sejam reorientados ou não os caminhos da ação educativa (1996, p.142).

Nota-se que, a partir dos resultados da avaliação pode-se precisar o conhecimento do nível atual de aprendizagem, assim como o reconhecimento das dificuldades do aluno, possibilitando ao professor rever sua prática pedagógica tomando medidas para superar as dificuldades com o intuito de promover avanços significativos.

Uma outra situação bastante comum que acontece na escola é o fato da avaliação ser aplicada como um ato de coação. A concretização desse ato pode ser refletida na nota de provas ou testes ou ainda na retirada de pontos dos alunos no caso de cometerem atos de indisciplinas.

Saul faz uma análise sobre esta situação afirmando que

Quem vive ou analisa por dentro a instituição escolar certamente há de concordar que a prática da avaliação engendra situações que têm gerado resultados desastrosos e desanimadores. A avaliação da aprendizagem, definida como uma das dimensões do papel do professor, transformou-se numa verdadeira “arma”, em um instrumento de controle que tudo pode. Através deste uso exacerbado do poder, o professor mantém o silêncio, a “disciplina” dos alunos; ganha a “atenção” da classe, faz com que os alunos executem as tarefas de casa, não esqueçam os materiais... (2001, p.48-49).

Domingues (1988) em seu estudo sobre o cotidiano da escola identificou a existência de uma relação autoritária entre professor e aluno na sala de aula, corroborando dessa forma para o mau uso da avaliação. Segundo esse autor, os professores transformaram a disciplina num verdadeiro ato de coação. Utilizam sua posição hierárquica para gerenciar autoritariamente o cotidiano da sala de aula.

É mister, pois, salientar que para a apresentação dos resultados da avaliação da aprendizagem utiliza-se a simbologia “nota” ou “conceito”, dependendo das normas regulamentares de cada escola ou do sistema de ensino.

Porém, a forma de comunicar os resultados da avaliação escolar mais frequentemente utilizada pelos professores é a nota. Em geral, esta é representada por uma média aritmética ou da somatória das notas obtidas durante um determinado período do processo de ensino e aprendizagem. A nota é, na maioria das vezes, a maior razão para os alunos estudarem e, para os pais, a forma de acompanharem o desenvolvimento escolar dos filhos (MELCHIOR, 2003).

A questão da atribuição da nota é bastante controversa, visto que existe quem a defenda afirmando que fornece informações do tipo quantitativas sobre o desempenho do aluno, mas há

também aqueles que a rejeitam, alegando a imprecisão (subjetividade) da medida da aprendizagem.

Conforme Sousa (2005) já se discute há muito tempo sobre a questão da nota ou conceito na prática escolar:

A discussão iniciada no final da década de 1970, para definir se o aluno deveria ser avaliado por notas ou conceitos, desconsiderava que no conceito estava embutida a nota e a questão central da avaliação deveria ser não a aprovação e reprovação mas o processo pedagógico (p.134).

Kenski (1996) argumenta que o sistema escolar impõe que a avaliação, em seu sentido burocrático, resulte em um veredicto apresentado sob a forma de nota ou conceito. Portanto, defende a idéia da elaboração de um projeto educativo voltado para uma educação transformadora:

Em um projeto de educação transformadora não se pode pensar que essa atividade (avaliação) deva ser efetuada apenas por um dos agentes do processo. É necessário que ambos os sujeitos (professor e aluno) participem de todas as fases do projeto educativo, inclusive da avaliação e da determinação do valor representativo (nota ou conceito) do alcance do aluno na aprendizagem (p.142-143).

Perez Juste & Garcia Ramos (1989, p. 133) consideram uma prova ou um teste, quando bem concebidos, como um instrumento de coleta e medida de informações que permite inferir, dentre outros aspectos, a eficácia da atuação docente.

O professor necessita dessa informação numérica para estabelecer comparações entre as competências individuais dos alunos; obter uma visão global do progresso dos alunos no alcance dos objetivos gerais e específicos, propostos no início de cada período letivo e avaliar sua ação docente em função da qualidade das respostas dos alunos.

Observa-se no trecho anterior que o professor deve considerar a prova ou teste apenas como um instrumento de medida da aprendizagem, cujo principal o objetivo é ‘perguntar’ ao aluno o que sabe e o quanto sabe acerca de determinado conteúdo ensinado.

As ações avaliativas desenvolvidas pelo professor na sala de aula devem estar plenamente inseridas em seu planejamento, assim como devem estar diretamente relacionadas aos objetivos de ensino e aprendizagem (BENFATTI, 2005). A determinação correta dos instrumentos, que serão utilizados na avaliação, assim como os momentos de observação e registro são necessários para que a avaliação cumpra efetivamente sua função formativa no cotidiano da sala de aula.

A observação e registro das atividades avaliativas provenientes do ensino e da aprendizagem devem, segundo Benfatti (2005), estar fundamentados em três princípios para que a avaliação cumpra a função transformadora, includente e sistêmica, são eles:

- **Globalidade:** avaliar considerando o todo, e não somente partes isoladas. A visão cartesiana e reducionista da matéria precisa ser ultrapassada, a fim de que o processo de aprendizagem seja compreendido como um complexo. Significa romper com as estruturas do indivíduo que foram isoladas. Nas palavras de Morin (1998), “é preciso efetivamente recompor o todo para conhecer as partes” (p. 37).
- **Processualidade:** avaliar como um fim, mas como um meio, considerando e promovendo as mudanças desejadas. Admitir o movimento e acreditar que tudo está num constante vir-a-ser.
- **Contextualização:** avaliar considerando o ser como situado historicamente, que apresenta características culturais e sociais que configuram sua identidade. A compreensão dessa realidade possibilita a aprendizagem através das diferenças, do respeito à diversidade e do enfrentamento aos desafios cognitivos, sociais e afetivos (p.50-51).

Potencialmente todas as atividades desenvolvidas em sala de aula são avaliativas; portanto, precisamos aproveitá-las como verdadeiras fontes de informações no sentido de orientar e refazer o processo de ensino e aprendizagem.

1.8 O ensino médio e os Parâmetros Curriculares Nacionais

Fatores como a revolução tecnológica, a globalização econômica e a nova geografia política do mundo estão impondo mudanças nas formas de conviver, de exercer a cidadania e de organização do trabalho. No Brasil a ampliação do ensino médio ocorre ao mesmo tempo em que, no mundo todo, esse nível de ensino passa por estudos e mudanças nas suas estruturas de organização institucional e curricular.

Pode-se afirmar que, no ensino médio, na década de setenta, o paradigma que predominava era o do conteúdo, distanciado completamente da realidade dos alunos, do contexto social e focado no treinamento.

A partir da década de oitenta teve início um processo de revisão das funções desse nível de educação, na tentativa de procurar identificar a formação do aluno com as características da época – produção pós-industrial. Respeitadas as peculiaridades dos sistemas educacionais de cada país, destacam-se dois pontos comuns nos esforços pela reforma: a progressiva integração

curricular e institucional entre as várias modalidades da etapa de escolaridade média e a desespecialização das modalidades profissionalizantes.

No âmbito das iniciativas que se iniciaram em meados dos anos 80, a segunda metade dos anos 90 assiste ao surgimento de uma nova fase de reformas. Foi uma redefinição radical e de conjunto do segmento de educação pós-obrigatoriedade, tornando menos “acadêmica” e mais “prática” a formação geral.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO seguiu a orientação conforme relatório da Reunião Internacional sobre Educação para o século XXI. Esse documento enfatizava que os cidadãos do próximo milênio deveriam desenvolver as aprendizagens: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

No Brasil, numa iniciativa do Ministério da Educação, as mudanças começaram com um conjunto de medidas como o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM – em 1998, o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio – PNLDEM – em 2004, o Exame Nacional de Cursos Superiores (Provão) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE – integrados ao Sistema Nacional de Educação Superior – SINAES – também em 2004.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi promulgada pelo Congresso Nacional em 1996. Em 1998 o Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio – DCNEM e, no ano seguinte, a Secretaria da Educação divulgou os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM e os PCN+. A revisão dos Parâmetros Curriculares Nacionais, realizada em 2005, procurou atender a visível necessidade de universalização da educação brasileira, no sentido de preparar os jovens para a cidadania consciente em todas as situações do mundo do trabalho, ou dando sequência aos estudos visando a sua capacitação profissional.

A reforma curricular do ensino médio estabelece a divisão do conhecimento em três áreas: Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas, Linguagens e Códigos – cujas disciplinas se organizam e se interligam, mas não se diluem nem se eliminam (BRASIL, 2005). O objetivo da organização dessas áreas é o de que seja desenvolvido um trabalho articulado, no interior de cada área dando sentido aos diferentes saberes, estabelecendo uma ligação entre as áreas numa atitude interdisciplinar e contextualizada de permanente aprendizado.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, na abordagem que fazem sobre a reforma curricular e a organização do ensino médio, enfatizam como diretrizes gerais e orientadoras que estruturam a educação as aprendizagens já mencionadas:

- Aprender a conhecer garante o aprender a aprender, que dá condições para continuar aprendendo, ao longo do processo de formação do cidadão, constituindo uma educação permanente.

- Aprender a fazer significa relacionar a teoria com a prática, desenvolver habilidades, estimular o aparecimento de novas aptidões para estar em condições de enfrentar as situações que se apresentam no cotidiano.

- Aprender a viver coletivamente permite a realização de projetos comuns, o desenvolvimento do conhecimento do outro e a percepção das interdependências.

- Aprender a ser pressupõe indivíduos críticos e autônomos para exercitar a liberdade de pensamento, discernimento, imaginação e formulação dos seus juízos de valor para definir seu caminho frente às diferentes circunstâncias da vida (BRASIL, 1999).

A revalorização das teorias que enfatizam os afetos e a criatividade no ato de aprender é fundamental para o desenvolvimento dessas aprendizagens. É necessário que a retomada do humanismo nas propostas de reformas do ensino médio seja vista como alternativa para os resultados do pós-industrialismo e um desafio para a educação, para o qual se voltam as esperanças de estímulo à solidariedade e à preservação da integridade pessoal.

O projeto de ensino médio do Brasil está expresso na Lei de Diretrizes e Bases – LDB, em sintonia com a última fase de reformas do ensino médio no mundo. A LDB, atenta às demandas educacionais mais recentes, busca equilibrar tecnologia e humanismo, conhecimentos científicos e exercício da cidadania, autonomia intelectual e preocupação ética.

O nível médio de ensino é tido como a etapa final da formação básica do aluno, visando à sua preparação integral para atuar no mundo como um todo. Essa etapa tem como fundamentos filosóficos a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade. Essas concepções requerem que o conhecimento seja uma construção coletiva e que o processo de aprendizagem ocorra como desenvolvimento de competências em torno do conhecimento.

A educação como constituição de identidades será obtida por meio do desenvolvimento dos conhecimentos e competências nos jovens alunos. A capacidade de aprender reiterada na LDB, é a única maneira de alcançar os verdadeiros significados com autonomia. É imprescindível

que as escolas tenham identidade como instituições de educação e que essa identidade seja construída em função das características dos alunos e do seu contexto social. A diversidade da escola de nível médio é necessária para atender as desigualdades nos conhecimentos originais dos alunos, garantindo que o ponto de chegada seja permitido para a grande maioria.

2. ORIENTAÇÕES PARA A AVALIAÇÃO NO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO CEARÁ

2.1 Pressupostos Básicos das Sistemáticas de Avaliação da Aprendizagem nas Diretrizes da Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará – SEDUC

Durante toda a década de 1980, até aproximadamente os últimos anos da década de 1990, as diretrizes que normatizaram o ensino de 1º e 2º graus elaboradas pela Secretaria da Educação Básica do Ceará – SEDUC, no que diz respeito à avaliação da aprendizagem, baseavam-se em consonância com a redação da Lei 5692/71.

Estas diretrizes conduziam nitidamente para um direcionamento no sentido de privilegiar a dimensão quantitativa da avaliação, visto que o ano letivo era organizado em quatro períodos claramente definidos e com a atribuição de notas que variavam numa escala de zero a dez.

A partir da definição dos períodos reservados para a realização da verificação do rendimento acadêmico do aluno (semana de prova), o resultado da aprendizagem era inserido para apreciação em uma fórmula, a seguir transcrita, para em seguida ser apresentado a situação final do histórico escolar do aluno em cada ano, definindo assim, sua aprovação ou não.

Art 2º - As médias periódicas (MP) de cada disciplina terão caráter somatório de maneira a atingir no final do quarto período, que terá peso (2) a média sete (7) – mínimo exigido para efeito de promoção imediata à série seguinte.

Parágrafo único – Para efeito de cálculo dos resultados obtidos nos quatro períodos letivos, as secretarias das Escolas se regerão pela seguinte fórmula:

$$MPF = \frac{1^a MP + 2^a MP + 3^a MP + (4^a MP \times 2)}{5}$$

Art.3º - O aluno que não atingir média sete (7) após os quatro (4) períodos letivos, será submetido a um curso de recuperação final, (...) o qual também terá peso dois (2), a fim de compensar o “déficit” de aprendizagem e atingir média cinco (5) – mínimo exigido para sua aprovação.

Art 6º - Para efeito do resultado final (MF), as secretarias das Escolas se regerão pela seguinte fórmula:

$$MF = \frac{1^a MP + 2^a MP + 3^a MP + (4^a MP \times 2) + (RF \times 2)}{7}$$

(Diretrizes e normas para o ensino do 2º grau, 1977, p. 54 – 55)

Observa-se, a partir desse quadro situacional, que a função atribuída à avaliação da aprendizagem fica resumida à simples constatação dos resultados obtidos pelo aluno, dando ênfase à sua aprovação ou reprovação. Desse modo, ela é traduzida como um fim em si mesma e não como uma importante estratégia para subsidiar o planejamento de novas intervenções com o intuito de melhorar, tanto o desempenho do aluno, quanto do trabalho do professor, ficando sua finalidade apenas certificar o aluno quanto a sua aprovação ou reprovação.

Restringindo-se apenas a verificação dos resultados, sua finalidade torna-se puramente simplista, acerca disso Souza (1998) afirma que todo processo avaliativo deve ser analisado observando diferentes aspectos, bem como a atuação dos sujeitos envolvidos diretamente no ensino e na aprendizagem, que somente terão sua função cumprida, se a aprendizagem realmente for efetivada, pois o ensino somente acontecerá se houver aprendizagem. Ainda fazendo referência a relação entre esses elementos, Souza (1998, p.137) reforça a idéia de que

(...) a avaliação do processo ensino-aprendizagem, a avaliação do rendimento escolar, é sempre uma faca de dois gumes. O professor, avalia o ensino que vem desenvolvendo e analisa o próprio aluno. Ensino sem aprendizagem não existe. Assim, ao avaliar a aprendizagem do aluno estamos avaliando o ensino que estamos oferecendo aos nossos alunos.

A Secretaria da Educação Básica do Ceará, somente em 1998, iniciou a implantação dos ciclos de formação no Ensino Fundamental, com respaldo legal na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº 9394/96), no artigo 23, que estabelece uma flexibilidade na organização do sistema de ensino, onde a partir dessa proposta configura-se a mudança da sistemática de avaliação da aprendizagem até então adotada no Estado do Ceará.

Art. 23 – A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa da organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem o recomendar.

A implantação desse projeto busca minimizar a evasão e a reprovação escolar bastante acentuada nas escolas públicas de todo o Estado, que, de acordo com informações do Núcleo de Estatística da própria Secretaria de Educação, aproximadamente metade dos alunos matriculados nas duas primeiras séries do Ensino Fundamental, encontravam-se fora da faixa etária adequada para estas séries.

Os ciclos de aprendizagem defendem a organização de turmas por idade, dando especial atenção ao ritmo de aprendizagem de cada aluno, e estão voltados para um trabalho de

reinvenção dos espaços educativos da escola, especialmente o curricular, porque “ampliam e fortalecem a reconceptualização pedagógica presente no Projeto Educativo do Estado” (Referenciais Curriculares Básicos, 2000, p.18). Segundo o texto da Mensagem enviada à Assembléia Legislativa em 1998 pelo Governador Tasso Jereissati, a proposta dos ciclos “rompe a compartimentalização das disciplinas, a fragmentação do conhecimento e o caráter classificatório”.

Outras alterações no âmbito escolar surgem com a implantação dos ciclos de formação, como a organização dos sistemas de ensino, dos mapas curriculares, das concepções de educação, de aprendizagem, de avaliação, de planejamento, da composição de turmas, da rotina de sala de aula e outros.

A sistemática de avaliação nos ciclos de formação tenta romper com a competição, o individualismo e a classificação, passando a ser vista como um conjunto de ações que tem a finalidade de diagnosticar o estágio de aprendizagem no qual se encontram os alunos.

Para muitos autores como (Freitas, 2003; Perrenoud, 2004; Souza, 2000; Vasconcelos, 1999), a proposta de organização em ciclos é considerada como uma alternativa viável para responder de modo positivo no combate para resolver o problema do fracasso escolar, além de favorecer também a criação de estratégias para democratizar a educação.

Porém, a inclusão eficiente dos ciclos de aprendizagem nas escolas, capazes de promover uma acentuada mudança do modelo curricular, indica uma ampla e profunda ruptura com o modelo da seriação. Vasconcelos (1999), ao analisar os pressupostos e implicações que respaldam a organização em ciclos, esclarece que

A organização da escola em ciclos implica fortíssimas rupturas tanto administrativas quanto políticas, éticas, psicológicas, epistemológicas, pedagógicas, e didáticas. Essencialmente, significa quebrar a estrutura tradicional da seriação, que é um dos fundamentos da lógica classificatória e excludente da escola, qual seja, é uma das formas privilegiadas de a escola não ensinar e, apesar disto, se sentir justificada.

Desse modo, a introdução da organização em ciclos na escola, respaldada por esses pressupostos, apontam situações embaraçosas e desafiadoras ao ato de avaliar a aprendizagem, visto que a preocupação pelo fato de fazer com que um grande número de alunos realmente aprendam também fará com que a prática avaliativa seja desenvolvida de forma diferente.

A sistemática de avaliação adotada pelos ciclos de aprendizagem acarreta outros aspectos quando da sua implantação de tais como: variedade de instrumentais de avaliação, dentre os quais

o uso da auto-avaliação, a diversidade de tarefas, com incentivo à realização de portfólios; análise das diversas produções dos alunos, para identificação de avanços e pontos frágeis na aprendizagem; uso de fichas e diários de classes adaptados à avaliação contínua e a utilização de provas e testes, porém desconsiderando sua exclusividade.

Perrenoud (2004) referindo-se as mudanças introduzidas pela organização em ciclos e da necessidade de alterar o sentido da avaliação, indica três posturas possíveis de serem assumidas em relação à avaliação: a primeira está relacionada ao fato de contentar-se com ajustes limitados, para não assustar pais e professores; a segunda delas seria pôr a avaliação a serviço de aprendizagens orientadas por objetivos plurianuais, e a terceira, e mais desafiadora delas, seria aproveitar a criação dos ciclos para fazer avançar a concepção da avaliação das aprendizagens, de modo a superar impasses.

Os impasses constituintes na avaliação da aprendizagem, na organização em ciclos, dizem respeito a uma certa contradição de âmbito operacional, pois na escola organizada por ciclos tanto a concepção, como a prática avaliativa valorizam uma postura de inclusão, mas inseridas em um contexto social mais abrangente, orientam-se por uma lógica de exclusão, ou seja, atuam em sentido contrário.

A avaliação da aprendizagem na organização em ciclos é considerada importante pelo fato de possibilitar aos professores uma ampla e contínua reflexão sobre seu fazer pedagógico; para os alunos, por conta da tomada de consciência de seus avanços e dificuldades; para a escola porque vislumbra identificar e definir suas prioridades e ações; e para a família porque esclarece como se encontra a aprendizagem de seus filhos orientando a superação de dificuldades. Dessa forma a avaliação assume um caráter de globalidade, envolvendo todos os elementos da escola.

O envolvimento e a participação de todos os envolvidos no processo educativo nessa estrutura induz a utilização da avaliação no sentido de promover questionamentos e reflexões acerca dos avanços e dificuldades relacionados tanto ao ensino quanto a aprendizagem. Portanto, ressaltamos o fato de que para a realização destes faz-se necessário uma compreensão segura das informações dessa forma de avaliar, situação esta não observada entre os sujeitos envolvidos diretamente nesse processo: professor e aluno, tendo em vista que tanto a fundamentação teórica como a forma de registro do rendimento escolar da aprendizagem do aluno, considerando as orientações desta proposta, não aparece a nota para caracterizar sua aprendizagem, nem tampouco definir quanto a sua aprovação ou reprovação. A Secretaria da Educação Básica do

Ceará – SEDUC orienta as escolas a fazerem o registro do rendimento da aprendizagem do aluno através do conceito AS (aprendizagem satisfatória) e ANS (aprendizagem não satisfatória) e por meio de relatórios.

Essas simbologias (AS e ANS) não expressam uma mensagem muito clara para os professores e muito menos ainda para os alunos; é necessário compreender que essa forma de avaliação não está conseguindo efetivamente informar, nem orientar, por conseguinte, se a primeira função da avaliação não está ocorrendo, a segunda, conseqüentemente, ficará comprometida.

Tratar de modo especial à interpretação qualitativa e desacreditar na dimensão quantitativa, sob a prerrogativa de acabar com a competição, o individualismo e a classificação dos alunos é a concepção explicitada no documento que norteia essa proposta, como aponta o trecho a seguir:

(...) na interpretação qualitativa, a avaliação ultrapassa a competição, o individualismo, a classificação dos alunos segundo os resultados do processo de avaliação e passa a ser vista como um conjunto de ações que tem a finalidade de diagnosticar o estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno (REFERÊNCIAS CURRICULARES BÁSICOS, 2000, p.137).

Nesse sentido, observa-se uma certa mudança no conceito de avaliação presente nas diretrizes da Secretaria de Educação Estado do Ceará. Dessa forma, busca-se romper com o modelo de avaliação com ênfase na classificação e exclusão, fazendo surgir nos documentos oficiais o paradigma formativo de avaliação. A avaliação da aprendizagem passa a assumir característica diagnóstica, contínua e sistemática.

É mister pois ressaltar o posicionamento do Conselho de Estadual de Educação – CEE acerca da sistemática de avaliação a ser adotada pela SEDUC e implementada pelas escolas, tendo em vista sua função como órgão responsável em monitorar as políticas educacionais no estado.

No parecer que aprova a organização do ensino em ciclos o CEE, evidencia a proposta por incentivar e promover uma avaliação contínua, por combater às reprovações utilizadas, muitas vezes, como um recurso pedagógico, pela mudança dos boletins de avaliação, substituindo as notas por registros qualitativos das possibilidades e dificuldades dos alunos. Observa-se, nesse documento uma concepção de avaliação da aprendizagem sintonizada com o discurso teórico

progressista no qual a avaliação diagnóstica e formativa são valorizadas (CEARÁ, 1998, PARECER Nº 1014/98).

A SEDUC em 2000, resolveu ampliar para o Ensino Médio a mesma proposta avaliativa pensada para os ciclos de formação do Ensino Fundamental, assumindo teoricamente a concepção de avaliação diagnóstica, formativa, contínua e sistemática, configurando-se como parte importante do processo educativo.

Diagnóstica – entendida como mapeamento dos conhecimentos prévios, avanços e dificuldades dos alunos, oferecendo subsídios para os professores refletirem sobre a prática pedagógica que realizam, confirmando ou direcionando processos didáticos desenvolvidos (REFERENCIAIS CURRICULARES BÁSICOS DO ENSINO MÉDIO, 2000, p.137).

Formativa – entendida como um conjunto de atuações que favorece a mediação pedagógica docente integral do aluno. Essa parte formativa reafirma a avaliação como um instrumento educativo para o aluno, visto que ele é estimulado constantemente a refletir sobre sua própria ação (REFERENCIAIS CURRICULARES BÁSICOS DO ENSINO MÉDIO, 2000, p.137).

Contínua – compreendida como elemento de reflexão permanente sobre o processo de aprendizagem do aluno, observando seu desenvolvimento através de avanços, dificuldades e possibilidades (REFERENCIAIS CURRICULARES BÁSICOS DO ENSINO MÉDIO, 2000, p.138).

Sistemática – compreendida como uma ação que ocorre sistematicamente durante todo o processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para o sucesso da tarefa educativa (REFERENCIAIS CURRICULARES BÁSICOS DO ENSINO MÉDIO, 2000, p.138).

A partir dessa estrutura a avaliação da aprendizagem no Ensino Médio das escolas públicas estaduais do Ceará deve acontecer durante o transcorrer de todo o processo de ensino e aprendizagem.

Entre os anos de 1999 a 2002, a avaliação da aprendizagem foi uma temática bastante contestada e amplamente discutida, principalmente pelos professores, visto que a grande divergência concentrava-se sobre a maneira de registrar os resultados da aprendizagem dos alunos. Nota-se dessa forma que a discussão estava centrada exclusivamente na dimensão técnica da avaliação, desconsiderando completamente a dimensão pedagógica do ‘para que’ avaliar.

Com a expansão dos ciclos para o Ensino Médio o modelo foi ainda mais criticado; porém, resistindo as críticas, a SEDUC encaminhou para o Conselho Estadual de Educação (CEE) sua proposta de avaliação preservando as mesmas orientações elaboradas para os ciclos iniciais. O

parecer do Conselho (Nº 1030/99), em resposta, sinalizou para que a SEDUC realizasse uma pesquisa para em seguida se posicionar.

Na prática ficou constatado que tanto o professor quanto a escola não vinham seguindo a orientação emanadas da SEDUC, e a atribuição dos conceitos se dava de forma bastante variada, como podemos verificar no trecho a seguir:

Muitos (professores) atribuíam a nota aos alunos e, posteriormente, transformavam em conceito, para efeito de registro nos boletins e na ficha de acompanhamento ao aluno. Outros verificavam o percentual de acertos (em exercícios, tarefas, etc) se esse era superior a 50% atribuíam o conceito AS, em caso contrário o conceito era ANS. Poucos eram os que utilizavam os conceitos baseados nos Marcos de Aprendizagem apresentados nos Referências Curriculares Básicos, conforme apregoava a proposta oficial (Avaliação do Sistema e Qualidade da Educação no Ceará, 2004, p. 109).

Essa forma de registro (AS/ANS) do rendimento para os alunos do ensino médio não teve uma boa aceitação pelos professores e apresentaram como justificativa que a sistemática de avaliar os alunos através de registros nessa etapa da educação básica é extremamente mais difícil, em função da grande quantidade de turmas e de alunos que cada professor possui.

Em 2003, com a mudança de governo estadual, a SEDUC volta a discutir acerca da sistemática de avaliação da aprendizagem no que diz respeito à forma de registro do desempenho do aluno; defende dessa vez a compatibilidade entre a dimensão qualitativa e quantitativa na avaliação, e determina o retorno da nota como forma de expressar a informação resultante do processo avaliativo. A orientação oficial da SEDUC, nesse ano, era para o uso do registro descritivo seguido pelos conceitos AS e ANS; entretanto, no período inicial da gestão, cada escola procedia conforme o que considerava mais conveniente.

A partir de 2004, a SEDUC promove novamente mudanças na sistemática de avaliação, agora apoiando um modelo que tenta unir aspectos qualitativos da avaliação retornando a utilização da nota como recurso para expressar o desempenho do aluno.

O parecer do Conselho de Estadual de Educação (CEC) apresenta-se favorável à concepção qualitativa e formativa da avaliação e enfatiza que para essa a atribuição de nota é totalmente incompatível, desejo este defendido pelos professores. A relatora afirma no parecer que “será difícil reformular o senso comum que domina a opinião dos professores sobre o fato de que a avaliação diagnóstica, qualitativa e processual, combina com nota”, e acrescenta que segundo eles, a nota é “fator de motivação para os alunos” (Ceará, Parecer nº 142/2004).

Portanto, o Parecer vem respaldar a autonomia da SEDUC para definir quanto ao sistema de avaliação que pretende adotar e aproveita para sugerir que cada escola escolha a forma de simbolizar o rendimento da aprendizagem do aluno (registro ou nota), sinalizando positivamente, inclusive, para a escola que demonstrar segurança, permanecer com a sistemática de registro descritivo.

Observa-se que, a partir de 2004, as diretrizes oriundas da SEDUC que orientam as escolas da rede estadual sobre o processo de avaliação da aprendizagem para o Primeiro e Segundo Ciclos/1^a a 4^a séries indicam a utilização de pareceres descritivos, levando em consideração as respectivas propostas curriculares, para expressar o rendimento do aluno, e serão atribuídas notas respaldadas nos registros no Terceiro e Quarto Ciclos/5^a a 8^a séries, Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena e Ensino Médio.

Convém evidenciar o fato de que, além da concepção norteadora da avaliação, outros elementos são mantidos da proposta anterior que a antecedeu, dentre os quais se destacam: a concepção de que o aluno é sujeito construtor de seu conhecimento, sendo necessário respeitar os seus diferentes níveis e ritmos de aprendizagem; a necessidade da mudança da prática pedagógica do professor; a importância de se usar vários instrumentos para verificar o desempenho dos alunos; a clareza, para o aluno, daquilo que se pretende avaliar; e a compreensão da relevância do ato de avaliar para os alunos, professores, pais e núcleo gestor.

As Diretrizes para a Educação Básica (2004) elaboradas pela SEDUC para a efetivação do processo avaliativo nos diversos níveis e modalidades da educação básica são constituídos de aspectos qualitativos e quantitativos. Quanto aos aspectos quantitativos da avaliação são relacionados os seguintes pontos:

- a) o resultado da verificação do rendimento escolar será expresso por meio de notas que variam numa escala de 0 a 10;
- b) o resultado do rendimento escolar relativo a cada bimestre será obtido através do somatório das provas, testes e outras atividades no bimestre, sendo a média final bimestral expressa em números inteiros de 0 a 10, com uma casa decimal e arredondamento em 0,5 ou 0,0;
- c) a média final, correspondente ao ano letivo, será obtida através da média aritmética dos quatro bimestres, e seu resultado será expresso em inteiros de 0 a 10, com uma casa decimal e arredondamento em 0,5 e 0,0;
- d) para fins de aprovação, será considerada a média 6 (seis) no cômputo final.

Percebe-se nessa proposta que o sentido da nota serve “[...] como referência simbólica a um resultado que precisa ser decodificado pelo aluno, pelos pais, pelo sistema e pela sociedade...” (DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, 2004, p.4), sem possuir a intenção de assumir o significado de medida absoluta com o intuito de classificar e eliminar o aluno.

Para o funcionamento do ano letivo de 2005, as Diretrizes para a Educação Básica da SEDUC, no tocante à operacionalização da avaliação da aprendizagem nos diversos níveis e modalidades da educação básica, são mantidas praticamente as mesmas das orientações elaboradas em 2004.

Atualmente, em observância às Diretrizes para a Educação Básica de 2006, a forma de registro da avaliação da aprendizagem adotada no sistema público estadual de ensino no Ceará, especialmente para as séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio é a nota numérica, registrada em escala de 0 a 10, permanecendo o parecer descritivo para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Para a SEDUC a avaliação do sistema educacional do Estado do Ceará é expressa em notas, por esta forma de registro “ser de mais fácil leitura para os usuários, especialmente os pais dos alunos, os maiores interessados no sucesso dos filhos” (DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, 2007 p. 71).

Mister ainda afirmar que faz-se necessário avançar muito para que a ação de avaliar a aprendizagem possa cumprir no âmbito escolar por meio de práticas efetivas dos professores, alunos, pais e gestores, suas finalidades principais de fornecer informações sobre o processo ensino e aprendizagem e orientar para a sua melhoria, pois vários são os fatores que de maneira direta ou indireta influenciam nos resultados de uma avaliação, sendo estes muitas vezes desconsiderados, tornando-se na realidade menos compreensível suas funções em virtude da grande importância atribuída a nota como um fim em si mesma, sem contudo, percebê-la como um simples elemento indicador capaz de apontar possíveis necessidades de melhorar o processo.

Portanto, para que a avaliação não se torne uma ação autoritária, mas praticada como mais um momento de aprendizagem, tanto para professor quanto para aluno, de modo a se promover uma educação com característica emancipatória e democrática, é preciso que tanto os professores quanto as instituições hierarquicamente superiores à escola repensem suas práticas, visto que da forma como se apresentam não combinam com uma educação democrática.

Percebe-se que, no que diz respeito as práticas pedagógicas, muito ainda se tem a discutir, pesquisar e reorganizar no âmbito escolar com o intuito de mudar o que geralmente é feito com

os resultados da aprendizagem dos alunos. Vale ressaltar que tais mudanças não ocorrem apenas por meio do cumprimento de Leis e Diretrizes, mas fundamentam-se no discernimento da finalidade da avaliação e da educação, pois ambas mantêm uma relação integradora a serviço do aluno e, conseqüentemente, do professor, pois sua finalidade consiste na observação e no acompanhamento permanente dos níveis de aprendizagem do aluno visando, com isso, desenvolver uma intervenção educativa segura possibilitando ao aluno a utilizar seus conhecimentos prévios, além de atribuir compromisso e responsabilidade aos demais sujeitos envolvidos, para com isso tentar diminuir a distância entre o real e o ideal.

3. METODOLOGIA

3.1 Abordagem teórica: a fenomenologia husserliana.

A palavra “fenômeno” é antiga na história da filosofia ocidental. A fenomenologia “que é formada pelos termos ‘fenômeno’ (que) significa aquilo que se mostra, não somente que aparece ou parece e ‘logia’ (que) significa estudo” (BELLO, 2006, p.16), criada por Edmund Husserl, surgiu no final do século XIX e início do século XX, sendo portanto, etimologicamente, o estudo ou ciências do fenômeno. Por fenômeno, no sentido originário e mais amplo, entende-se tudo o que aparece, que se manifesta ou se revela (HUSSERL, 2002).

A fenomenologia tem como objeto de estudo o próprio fenômeno, isto é, as coisas em si mesmas e não o que é dito sobre elas. Nesse sentido, uma investigação fenomenológica busca a interpretação do mundo por meio da consciência do sujeito formulada com base em suas experiências.

Husserl (2002) não nega a relação existente entre o fenômeno e o mundo exterior, mas prescinde dessa relação. Propõe a “volta às coisas mesmas”, interessando-se pelo puro fenômeno tal como se torna presente e se mostra à consciência; atribuiu um sentido mais subjetivo à palavra fenômeno, elaborando uma fenomenologia que faça ela mesma às vezes de ontologia e considera que o sentido do ser e do fenômeno são inseparáveis.

A fenomenologia husserliana pretende estudar, pois, não puramente o ser, nem puramente a representação ou aparência do ser, mas o ser tal como se apresenta no próprio fenômeno. E fenômeno, para este filósofo, é tudo aquilo de que se pode ter consciência, de qualquer modo que seja. Fenomenologia, no sentido husserliano será pois o estudo dos fenômenos puros, ou seja, uma fenomenologia pura. Para que aconteça essa busca do conhecimento é necessário percorrer os graus da comunicação fenomenológica, assim descritos por Husserl:

- Suspender (colocar entre parêntese) todas as concepções estabelecidas sobre o objeto em estudo para que somente o fenômeno venha à tona, tanto no aspecto aparente como no oculto.
- Apreender a essência (eidos) do objeto, identificá-lo de forma imediata – na forma apresentada – é uma visão intelectual que se tem do objeto apresentado.

Husserl (2002, p.18), alerta para o fato de que fenomenologia “não é sinonimo de fenomenismo” no sentido de que tudo que existe seja apenas um fenômeno da consciência. A

reflexão acerca dos fenômenos da consciência é, entretanto, o ponto de partida para examinar os diferentes sentidos ou significados do ser e do existente à luz das funções da consciência. Por meio deste método, Husserl intenciona chegar a um fundamento certo e evidente do ser e de suas aparições. O método fenomenológico de Husserl visa, pois, estudar a significação das vivências (experiências) da consciência.

Como filósofo, o pesquisador, segundo Husserl, deve orientar-se para o mundo interior, que chama de transcendental enquanto chama o mundo exterior de transcendente. Desta forma, o ser transcendente é o ser real ou empírico, enquanto o transcendental é o irreal ou ideal, mas não fictício. Propõe que sejam exploradas as riquezas da consciência transcendental, pois, segundo ele, o filósofo não necessita recorrer ao mundo transcendente. Cabe-lhe buscar a evidência apodítica ou indubitável na subjetividade transcendental por meio da descrição dos fenômenos puros (HUSSERL, 2002). Somente na volta “às coisas mesmas” o filósofo encontrará a realidade de maneira plenamente originária e com evidência plena. Portanto, como já mencionado anteriormente, a fenomenologia não se propõe estudar puramente o ser, nem puramente a representação do ser, mas o ser tal como e enquanto se apresenta à consciência como fenômeno.

A consciência, segundo, Husserl, é intencionalidade, ou seja, apenas existe como consciência de algo. A análise da consciência envolve a descrição de todos os modos possíveis como alguma “coisa” ideal ou real é percebida imediatamente à consciência. Nesse sentido, tornou-se famosa a frase husserliana “volta às coisas mesmas” (*Zu den Sachen selbst!*). Entende-se por “coisa” (*Sache*) não objetos físicos, mas o fenômeno como imediatamente se apresenta ou manifesta à consciência. Trata-se de prescindir do empírico, de preconceitos e pressupostos, do singular e do acidental, para chegar às essências dadas, as quais são o objeto intelegível do fenômeno, captado numa visão imediata de intuição.

A fenomenologia husserliana parte, pois, da vivência imediata da consciência, visto que para ele em seu trabalho: *A idéia da fenomenologia* (1970), “toda a vivência intelectual e toda a vivência em geral, ao ser levada a cabo, pode fazer-se objeto de um puro ver e captar e, neste ver, é um dado absoluto. Está dada como um ente, como um isto-aqui (*Dies-da*), de cuja existência não tem sentido algum duvidar”.

A fenomenologia de Husserl foi escolhida como abordagem teórica em virtude do interesse em focar o estudo na essência do objeto e porque põe o mundo entre parênteses para poder estudá-lo, ou seja, propõe partir de uma situação sem pressupostos para tentar esclarecer as

condições das quais depende o conhecimento de um sujeito, portanto; não pretende fazer pressuposições que tenham que ser justificadas em outro campo ou de uma alguma outra maneira. A idéia principal da pesquisa é estudar um objeto do qual se percebiam seus aspectos gerais e não suas partes. Tal objeto, de acordo com a perspectiva teórica adotada, se revelará de diferentes maneiras, a partir da aplicação da análise intencional, que é um visar (*meinen*) consciente do pesquisador sobre ele.

Talvez outras metodologias com predominância do aspecto qualitativo poderiam ter sido empregadas, mas certamente não se adequariam tão bem a este estudo do que a fenomenologia criada por Edmund Husserl. Isso em virtude delas não proporcionarem a oportunidade de apreender um fenômeno em seu desvelamento puro.

3.2 Procedimentos Metodológicos

Adentrar o contexto de uma escola, de uma etapa de escolaridade, observar e ouvir um grupo de professores, tendo como intenção buscar compreensão e respostas para o problema da pesquisa, direcionou este estudo para a seleção da abordagem qualitativa como “solo fértil” para sua efetivação. Também denominada de investigação naturalista ou etnográfica, segundo Bogdan & Biklen (1994, p.16), a abordagem qualitativa é concebida como uma expressão genérica que procura aglutinar diversas estratégias de investigação que apresentam características comuns.

Assim, a abordagem qualitativa foi escolhida como caminho para o desenvolvimento do estudo. A escolha se justifica pelo caráter social e político que possibilita, a partir do particular, a compreensão do comportamento e das experiências humanas. Outra característica importante a ser destacada é a proximidade que propicia entre pesquisador e pesquisado, favorecendo assim uma relação dinâmica entre o sujeito-pesquisador e a realidade a ser investigada (CHIZZOTTI, 1991).

Na abordagem qualitativa, o pesquisador também pode ser participante e tem como tarefas interpretar e compreender seus significados. Essa abordagem focaliza o processo e “[...] busca a interpretação no lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador (ANDRÉ, 2004, p.17).

Procuramos realizar o estudo considerando o contexto no qual se encontrava o fenômeno, visando com isso torná-lo instrumento enriquecedor da tarefa dos professores e elemento de reflexão às instituições educacionais que tratam das questões da avaliação da aprendizagem.

Nesse sentido, nossa escolha por desenvolver uma pesquisa privilegiando a dimensão qualitativa, foi inspirada no conceito elaborado por Bogdan & Biklen (1994, p. 47-51), que apontam algumas características fundamentais que configuram uma investigação qualitativa: 1) “Na investigação qualitativa, a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o pesquisador o instrumento principal”. O pesquisador necessita fazer parte do ambiente pesquisado para poder acompanhar de perto tudo que nele transcorre no contexto e, assim, coletar o maior número de informações significativas e não fragmentadas. Nesse sentido, para melhor compreender o objeto da pesquisa, que tinha como foco a avaliação da aprendizagem, a opção recaiu sobre uma escola específica e alguns professores que nela atuavam junto ao ensino médio para ampliar as possibilidades de perceber o que acontecia *in loco*. Afinal, é importante ter consciência de que “[...] as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm que ser entendidos no contexto da história das instituições a quem pertencem” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.48); 2) “A investigação qualitativa é descritiva”. Os estudos de natureza qualitativa privilegiam a coleta e o registro de informações em “[...] uma forma de palavras ou imagem e não em números” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.48). A participação do pesquisador no ambiente pesquisado possibilita descrevê-lo e analisá-lo em todas as suas dimensões, inserindo dados importantes que não são possíveis de serem percebidos e compreendidos quando a ênfase recai nos registros numéricos. Durante a realização do estudo, as situações observadas foram detalhadamente registradas. Todo cuidado foi despendido para que as rotinas, fatos e discussões fossem descritos e sempre que necessário, também acompanhados de impressões pessoais e eventuais esclarecimentos fornecidos pelos professores pesquisados; 3) “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados”. O foco principal de uma pesquisa qualitativa está no processo e não puramente nos resultados. Este é certamente o grande ponto de diferença entre a abordagem qualitativa da quantitativa. É relevante determinar razões e motivações que ensejam as diferentes atuações dos envolvidos, interessa esclarecer os motivos e interesses que orientam as diversas opções que se concretizam no dia-a-dia. Portanto, nesse estudo, desvelar o processo foi muito mais importante do que simplesmente constatar o resultado, porque aquele oportunizou a verificação do

significado que a avaliação da aprendizagem assume e explicita no cotidiano do trabalho docente, não apenas pelos conceitos transformados em palavras, mas pelas concepções consubstanciadas em ações; 4) “Os investigadores qualitativos tendem a analisar os dados seguindo um processo indutivo”. Na abordagem qualitativa, os dados não são coletados com o intuito de confirmar idéias construídas ou elaboradas *a priori*. As análises são realizadas *a posteriori* o recolhimento dos dados e da observação do contexto. Evitando partir de hipóteses concebidas anteriormente ou de certezas que poderiam intervir na interpretação dos dados coletados e na formatação das unidades de sentido, é fundamental permitir que as informações obtidas sejam norteadoras dos passos subsequentes; e 5) “O significado é de fundamental importância na abordagem qualitativa”. Além de observar onde o seu objeto de estudo está inserido, o pesquisador qualitativo se preocupa também em observar e acompanhar as atitudes dos sujeitos, procurando com isso estabelecer um diálogo para entender melhor suas atuações. Nesse sentido, para que a interpretação dos dados aconteça de forma coerente, é necessário uma compreensão da dinâmica do ambiente, assim como entre os sujeitos que nele estão inseridos. É mister pois entender as crenças, os valores, as experiências e as expectativas dos professores participantes.

Outro aspecto, que merece destaque sobre a abordagem qualitativa, se refere à necessidade do pesquisador estar amparado “[...] numa fundamentação teórica geral, o que significa revisão aprofundada da literatura em torno do tópico em foco” (TRIVINOS, 1990, p. 131). Este estudioso destaca ainda que o embasamento teórico servirá de apoio para que o pesquisador tenha mais segurança no encaminhamento da pesquisa, na aplicação dos instrumentos de coleta de dados, permitindo compreender as diversas representações do seu objeto de pesquisa, assim como analisar de forma mais confiável os dados coletados.

Buscamos desenvolver habilidades e conhecimentos necessários à implementação desse tipo de pesquisa com dimensão qualitativa, com intenção de tratar os sujeitos de forma ética no que diz respeito à pesquisa. Procuramos, também, ser autêntico ao revelar os resultados da investigação, evitando os vieses do pesquisador que normalmente influenciam nos dados analisados. Pelo fato dessa abordagem possibilitar a apreensão de significados complexos, como valores e atitudes, contempla plenamente os objetivos desse estudo.

Tomando por base os pressupostos da abordagem qualitativa, e direcionado pela natureza expressada pelo problema, que tinha como foco a avaliação da aprendizagem, teve como caminho metodológico de investigação o estudo de caso, que “consiste na observação detalhada de um

contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p.89) e por ser “[...] extremamente útil para conhecer os problemas e ajudar a entender a dinâmica da prática educativa” (ANDRÉ, 2005, p. 2004).

Portanto, considerando o objetivo proposto, o contexto que envolve o objeto a ser estudado e com a atenção voltada às opiniões dos sujeitos investigados, tentou-se fazer emergir a concepção que estes possuem a cerca do conceito e função da avaliação da aprendizagem e como esta acontece na prática em sala de aula.

O estudo de caso investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real (YVIN, 2005). Para o autor, o método de estudo de caso é indicado quando as questões da pesquisa são elaboradas na forma de “como e por que” com o intuito de examinar fenômenos contemporâneos, sobre o qual o pesquisador tem pouco ou nenhum controle, quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. O estudo de caso é a estratégia escolhida para se examinar acontecimentos atuais, mas sem que haja a manipulação de comportamentos relevantes. O investigador neste método conta usualmente com duas fontes de evidências: a observação direta dos acontecimentos que estão sendo estudados e entrevistas das pessoas neles envolvidas. O autor afirma que a principal diferença entre o estudo de caso e outras estratégias de pesquisa é que “o poder diferenciador do estudo de caso é a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações” (YIN, 2005, p.26).

Este método toma por base a compreensão detalhada de um fenômeno, de um objeto, de um indivíduo ou de um contexto e “[...] permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real” (YIN, 2005, p.20). Por ser uma modalidade preocupada com o entendimento do objeto pesquisado – a avaliação da aprendizagem – o estudo de caso se configurou como melhor opção.

No sentido de entender de modo mais detalhado essa modalidade de pesquisa faz-se necessário compreender alguns dos aspectos que o caracterizam, apontados por Lüdke & André (1986, p.18-19). 1) “Os estudos de caso visam a descoberta”. Dessa forma o pesquisador encontrará um processo em construção o qual lhe possibilitará realizar inúmeras descobertas. Pelo fato de não ser um processo linear, várias perguntas conseguirão ser respondidas, contudo, outras tantas irão surgir. Portanto, o pesquisador para adentrar o ambiente pesquisado deve deixar no lado de fora preconceitos ou julgamentos pré-determinados. Deve também ter disposição e

abertura suficiente para entender os meandros por entre os quais o processo de avaliação se efetiva; 2) “Os estudos de caso enfatizam a interpretação em contexto”. O contexto, assim como todos aqueles que nele estão inseridos, é um aspecto importante que deve ser levado em consideração para que um estudo de caso seja realizado de forma mais completa e consistente. Por isso, para compreender melhor o significado da avaliação da aprendizagem e a maneira como vem sendo promovida na sala de aula pelos professores, foi necessário *a priori* entender a escola antes de emitir qualquer comentário ou julgamento de valor. A avaliação carrega muitas nuances, por isso compreender a rotina da sala de aula, a história dos professores, os princípios e normas que regem a proposta de ensino da escola, entre outros, foi muito importante. Ao fazer parte do cotidiano da escola, foi possível perceber as dificuldades vivenciadas pelos professores, tais como: a cobrança dos alunos por resultados numéricos (nota); a insegurança em relação em saber selecionar os instrumentos a serem utilizados; as dúvidas quanto ao que fazer com os resultados obtidos na avaliação; a necessidade de manter uma coerência entre a ação de ensinar e de avaliar. Adentrar o cotidiano dos professores possibilitou conhecer melhor a maneira como utilizavam os procedimentos avaliativos, entender os motivos que direcionavam certas posturas e atitudes em relação a avaliação da aprendizagem; 3) “Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda”. A ação de mergulhar em um contexto ou aspecto implicando fazer parte de uma realidade e conhecer as pessoas que nela estão presentes constituem características marcantes do estudo de caso. A análise exaustiva é uma necessidade na efetivação de um estudo de caso (STAKE, 1998), devendo ela debruçar-se sobre aspectos inerentes ao problema investigado – em sua totalidade, nunca em suas partes apenas; 4) “Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação”. Os estudos de caso, pelo fato de abordarem um fragmento pequeno de uma realidade muito ampla, necessitam de muitos dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de fontes. Tal medida se justifica pelo compromisso em ampliar o foco de visão, bem como reduzir o grau de subjetividade; 5) “Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas”. A neutralidade é um elemento difícil de ser assegurado no desenvolvimento de um estudo de caso, pois em muitas vezes envolve a capacidade do pesquisador de se colocar no lugar do outro, vivenciando, sentindo e reagindo como ele. Porém, o pesquisador não descarta quem é ou mesmo o que pensa, de tal maneira que sua “atitude pessoal” interfere, de alguma forma, na compreensão da realidade do outro. Foi importante entender a perspectiva dos 10 professores que participaram

do estudo, o que nem sempre se configurou como fácil. O fato de julgar ações e reações das pessoas é um hábito muito comum. Todos assumem por vontade própria o direito de dizer o que fariam, mas sempre o fazem de seu próprio universo. Houve a necessidade de acompanhar o trabalho dos professores para dimensionar e compreender as limitações, os entraves, as angústias, as incertezas presentes na rotina diária da sala de aula. As generalizações naturalísticas acontecem “[...] em decorrência do conhecimento experiencial do sujeito, no momento em que este tenta associar dados encontrados no estudo com dados que são frutos das suas experiências pessoais” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.19). Nesse sentido, mais do que se colocar no outro, é imprescindível delimitar a perspectiva assumida em face do objeto estudado e das próprias vivências anteriores. Todos têm inúmeras e diversificadas experiências quanto à utilização da prova para avaliar a aprendizagem. Contudo, algumas são válidas e interessantes, outras por sua vez são muito desagradáveis e constrangedoras. Estas experiências deixaram marcas profundas que repercutem no tratamento e significação atribuídos à prova no contexto escolar. Isso também aconteceu com os professores participantes da pesquisa, pois, apesar das restrições que inicialmente faziam desse instrumento, a ele se apropriavam como único realmente confiável; 6) “Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social”. Toda e qualquer realidade, todo e qualquer contexto pode ser visto sob diferentes perspectivas, não havendo uma única que seja a mais verdadeira; por isso, nunca podem ser negadas, porque constituem sempre e tão somente uma perspectiva. Em relação à avaliação da aprendizagem, muitas são as opiniões e as experiências vivenciadas, mas isso não significa que essas ou aquelas sejam as mais corretas ou as mais viáveis de serem aplicadas, todas devem ser levadas em consideração. As entrevistas possibilitaram o levantamento dessas opiniões com o intuito de significá-las em um contexto teórico; e 7) “Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa”. A preocupação que norteou a construção do relato foi garantir a compreensão direta, clara e bem articulada do texto. Os fatos, os dados e as situações necessitaram ser expostas de maneira simples para facilitar sua leitura e a percepção adequada das análises e conclusões para todos os leitores.

Esse estudo, ao focalizar as práticas avaliativas, possibilitou penetrar no contexto escolar e conhecer melhor as limitações presentes nesse fenômeno, bem como coletar dados importantes para a análise e compreensão acerca da concepção da avaliação da aprendizagem e da prática

avaliativa. Desse modo, originou a produção de muitas informações, até porque o estudo de caso tem a “[...] capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações [...]” (YIN, 2005, p.27).

A decisão de pesquisar sobre a avaliação da aprendizagem implicou promover um estudo detalhado da escola, assim como foi necessário realizar um olhar de fora, na compreensão e interpretação dos fenômenos apresentados pelos professores. Cada fenômeno exposto exige uma compreensão dentro do contexto apresentado.

3.2.1 A escolha do Colégio Liceu

A escolha do Colégio Estadual Liceu de Maracanaú ocorreu, como já citamos, pelo fato de ofertar somente o ensino médio nos turnos manhã, tarde e noite, por ser possível acompanhar as atividades realizadas em sala de aula e por ter professores lotados apenas em turmas de ensino médio.

Embora ciente de alguns riscos, dentre eles o envolvimento pessoal e a possibilidade de alguma inibição quando da realização das entrevistas aos professores, estamos plenamente convictos de que nossa postura foi eminentemente de um sujeito investigador.

O Colégio Estadual Liceu de Maracanaú faz parte da rede da pública estadual de ensino, sendo subordinado à Secretaria da Educação Básica do Ceará – SEDUC, e vinculado à 1ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – 1ª CREDE. Está situado no município de Maracanaú, Região Metropolitana, distante 20 (vinte) quilômetros do centro da cidade de Fortaleza, na Rua Oriente, S/N, Bairro Parque Piratininga. A escola atende cerca de 1.549 alunos e possui turmas de ensino médio nos três turnos de funcionamento.

TABELA 1: Quantitativo de alunos e turmas por turno e séries em 2009.

Turno de funcionamento.	Número de alunos.	Nº de turmas de 1º ano.	Nº de turmas de 2º ano.	Nº de turmas de 3º ano.
Manhã	642	5	5	4
Tarde	624	6	4	4
Noite	283	2	2	2
Total	1.549	13	11	10

Fonte: Secretaria da escola, 2009.

A distribuição média de alunos por sala de aula em 2009 foi de cerca de 45 alunos, atendendo plenamente a quantidade orientada pelas Diretrizes para a Educação Básica da SEDUC que é de no máximo 45 alunos por turma no ensino médio.

A referida escola conta com um quantitativo de professores em efetivo exercício de regência em sala de aula, de acordo com a Secretaria da escola, assim distribuídos:

TABELA 2: Quantitativo de professores por turno em 2009.

Turno de funcionamento	Número de professores
Manhã	28
Tarde	28
Noite	19

Fonte: Secretaria da escola, 2009.

A escola conta ainda com uma professora com readaptação de função com exercício na Biblioteca, dois coordenadores de área, cinco componentes do núcleo gestor (Diretor, secretária, três coordenadores), cinco funcionários trabalhando na secretaria e cinco funcionários nos serviços gerais.

A estrutura física da escola é muito boa e organizada, disponibiliza laboratórios de informática, química, física, matemática e biologia. A biblioteca apresenta um acervo bastante diversificado e em quantidade adequada, motivo pelo qual atende satisfatoriamente a demanda e necessidades dos alunos do ensino médio. Conta com 14 salas de aula (sendo três climatizadas), um auditório climatizado com acomodações para 200 pessoas, dois banheiros para alunos (sendo um masculino e um feminino), uma secretaria climatizada e informatizada com internet, uma sala de professores climatizada e com três computadores conectados à Internet, uma sala de direção, duas salas de coordenação, uma cozinha.

De acordo com o documento norteador das ações da escola, denominado “Gestão Integrada da Escola – GIDE” sua missão é “Criar novos modelos educacionais que permitam melhorar os resultados do processo ensino e aprendizagem, desenvolvendo uma formação integral que possibilite a diminuição da exclusão social e do conhecimento científico”, e seus valores são “Educação de qualidade e identidade e responsabilidade com o processo educacional e social”.

3.2.2 Participantes da pesquisa

Para que a presente pesquisa pudesse ser desenvolvida, *a priori* foi necessário um contato com a 1ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (1ª CREDE), com o intuito de explicar o trabalho e sua metodologia, como também obter informações e a autorização para desenvolvê-la na rede estadual de ensino.

Por ocasião desse contato foi pedida uma relação de todas as escolas estaduais situadas no município de Maracanaú. Esta informação foi necessária para a definição do universo e da amostra.

O universo do estudo foi constituído pelo total de escolas que ofereciam ensino médio no município de Maracanaú, descrito no quadro a seguir:

TABELA 3 – Quantitativo de escolas por nível de ensino da rede estadual de Maracanaú em 2009.

Nível de ensino	Quantidade de escolas
Fundamental e Médio	7
Médio	8

Fonte: 1ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (1ª CREDE)

O Colégio Estadual Liceu de Maracanaú foi escolhido por atender aos critérios especificados abaixo.

- 1) oferecer somente o ensino médio;
 - 2) funcionar nos turnos: manhã, tarde e noite;
 - 3) ser possível acompanhar as atividades de sala de aula durante um determinado período;
- e
- 4) possuir professores lotados somente em turmas de ensino médio.

A 1ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (1ª CREDE) é constituída por 8 (oito) municípios da Região Metropolitana do município de Fortaleza a saber: Aquiraz, Caucaia, Eusébio, Guaiúba, Itaitinga, Maracanaú, Maranguape e Pacatuba.

A tabela a seguir indica a quantidade de escolas estaduais em cada município da 1ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (1ª CREDE).

TABELA 4 – Quantitativo de escolas estaduais por município da 1ª CREDE.

Município	Quantidade de escolas
Aquiraz	4
Caucaia	14
Eusébio	2
Guaiúba	1
Itaitinga	2
Maracanaú	15
Maranguape	8
Pacatuba	6

Fonte: 1ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (1ª CREDE)

A pesquisa teve como eixo central 9 (nove) professores que se dispuseram de maneira espontânea e que atuavam nas três diferentes áreas do currículo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Participaram três professores de cada uma dessas áreas. Também participou da pesquisa a coordenadora pedagógica da escola.

Para respeitar os princípios éticos que orientam esse tipo de pesquisa, informamos a todos os sujeitos os objetivos do estudo e quais os procedimentos e instrumentos que seriam utilizados na coleta de dados. Solicitamos, também, que todos os sujeitos fizessem a leitura e assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, aprovado em 17 de outubro de 2008, o qual lhes dava o direito de serem resguardados o sigilo das informações e o seu anonimato, podendo os mesmos se retirar da pesquisa no momento em que assim o desejassem, sem causar nenhum prejuízo profissional. Foram ainda fornecidos os números dos telefones do pesquisador, bem como o da Comissão de Ética da Universidade Federal do Ceará – UFC, para quaisquer outros esclarecimentos. Os pesquisados receberam uma codificação (D1, D2, D3 ... D10), a fim de respeitar o anonimato (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 50) e para facilitar a sistematização das informações. Os dados referentes às falas dos respondentes são apresentados, segundo estes códigos, no corpo do trabalho.

3.3 Instrumento Utilizado

Na investigação qualitativa, o fenômeno é investigado em toda a sua complexidade, em contexto natural, e os dados são coletados a partir de contato aprofundado com os sujeitos,

privilegiando a compreensão dos comportamentos. De acordo com essa abordagem, para a coleta de dados foram consultados os documentos legais que tratam da avaliação da aprendizagem (leis, pareceres etc), com o intuito de melhorar a compreensão dos dados obtidos e fundamentar as argumentações.

3.3.1 A entrevista

A técnica da entrevista foi escolhida pelo fato de ser um dos principais instrumentos de trabalho de pesquisa utilizados em ciências sociais e por atender plenamente à perspectiva da pesquisa qualitativa que seria realizada.

De acordo com May (2004, p.145), “os métodos para gerar e manter conversações com pessoas sobre um tópico específico e as interpretações dos dados resultantes constituem os fundamentos do ato de entrevistar”. As entrevistas são contatos sociais e não apenas simples técnicas de obter informações, pois produzem compreensões ricas das experiências, opiniões, atitudes e sentimentos das pessoas pesquisadas.

A escolha dessa técnica possibilitou penetrar em um universo de informações descritivas, onde o pesquisador enfatizou a interpretação em contexto, tendo como meta a compreensão e o significado da avaliação da aprendizagem a partir da concepção dos professores que lecionam em turmas de ensino médio na rede pública estadual de ensino.

Nessa perspectiva, foi feita a opção pela entrevista semi-estruturada que, segundo May (2004, p. 148), o entrevistador

[...] pode buscar tanto o esclarecimento quanto a elaboração das respostas dadas, pode registrar informações qualitativa sobre o tópico em questão. Isso permite que ele (o entrevistador) tenha mais espaço para sondar além das respostas e, assim, estabelecer um diálogo com o entrevistado.

Pode-se considerar a entrevista como uma conversa cujo objetivo é obter informações a respeito de um assunto ou acerca de determinada pessoa, possibilitando ao pesquisador uma idéia sobre a maneira como os sujeitos percebem alguns aspectos relacionados ao contexto do qual fazem parte.

As entrevistas foram marcadas em horários nos quais os professores não tinham atividades em sala de aula. Portanto, foram colhidas individualmente, em dias diferentes, levando

em conta a disponibilidade de cada professor. Nesse sentido, foi necessário que, no momento da entrevista, o professor se encontrasse tranquilo e descontraído de modo que pudesse ser extraído deles o máximo de informações. As entrevistas foram realizadas nos meses de abril e maio de 2009 e tinham basicamente os seguintes objetivos: a) identificar as concepções de avaliação e suas inter-relações com as concepções de prova; b) determinar a relação existente entre nota e avaliação da aprendizagem; c) identificar fatores que dificultam ou facilitam à implementação da prova como instrumento de avaliação da aprendizagem; d) conhecer o modelo de organização do ensino por blocos de disciplinas semestrais e sua sistemática de avaliação.

A sala dos professores foi o local onde a maioria das entrevistas foi realizada. Um ambiente restrito, climatizado e bastante confortável. Noutros casos, foi utilizada a sala de leitura, ampla e climatizada, porém menos tranquila. Os professores mostraram-se bastante receptivos à entrevista assim que foram expostos os objetivos da pesquisa e enfatizada a grande contribuição que dariam ao trabalho em questão. Estes se expressaram com tranquilidade e fidelidade, foram atenciosos e não colocaram estorvos para as gravações.

Como habitualmente acontece, a pergunta norteadora levou em consideração os objetivos da pesquisa. Portanto, como a intenção era de compreender o fenômeno da avaliação a partir da concepção dos professores, foi perguntado: O que é avaliar para você? Nota-se que a resposta demanda uma descrição e, desse modo, os professores foram fazendo reflexões narrando as dificuldades que surgem durante a ação de avaliar.

Este procedimento de coleta de dados colaborou significativamente para o enriquecimento da pesquisa, porque “[...] as entrevistas qualitativas oferecem ao investigador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo [...]” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.135).

Os resultados de uma pesquisa são positivos quando comparados a outros procedimentos; isso porque o fato de deixar “[...] o entrevistado formular uma resposta pessoal, (revela) uma idéia melhor do que realmente pensa e se certifica, na mesma ocasião, de sua competência” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p.187). Nesta perspectiva, tornou-se mais abrangente a possibilidade de conhecer melhor os docentes, suas atuações em sala de aula, suas práticas pedagógicas, suas crenças e seus valores.

Para a realização desse procedimento, todos os cuidados essenciais foram considerados: o tempo da entrevista não foi muito longo; os objetivos do estudo direcionaram a elaboração das

questões e o aprofundamento da temática; o respeito às idéias dos professores pesquisados foi uma preocupação constante, de modo que eles não foram interrompidos em suas falas ou criticados por seus comentários ou posicionamentos; o acordo prévio quanto ao dia, horário e local da entrevista, foi acatado, prevalecendo, assim, a disponibilidade de cada professor entrevistado, em consonância com as indicações de Triviños (1990).

As entrevistas foram registradas usando-se um gravador de fita cassete, com prévio consentimento do entrevistado. A etapa seguinte foi a transcrição literal de todo material contido nas fitas, respeitando as idéias propostas pelos participantes. A reprodução desse material foi digitada no editor de texto do *Word for Windows*. Para que a reprodução fosse fidedigna, foi necessário ouvir repetidas vezes todos os depoimentos, visto que em alguns depoimentos houve interferências, principalmente barulhos no ambiente onde a entrevista foi realizada e a forma de falar do professor.

Após a digitação de todos os depoimentos, procedeu-se as leituras de reconhecimento, exploratório, reflexivo e interpretativo, no sentido de encontrar as idéias principais que mantinham uma familiarização e relação teórica com os fundamentos da avaliação educacional. Essa atividade de leitura foi realizada várias vezes para fazer valer o método hermenêutico de análise desenvolvido na pesquisa. A intenção foi identificar o que era comum em todos os depoimentos, a fim de serem criadas as categorias.

A partir da leitura dos depoimentos foram feitas reduções de cada conteúdo e criada uma tabela contendo as categorias identificadas nas falas, as unidades de sentido (idéia principal) e os respectivos códigos atribuídos aos depoentes.

A organização dos dados requereu um estudo aprofundado e sistemático de todas as informações coletas. A leitura e análise sistemática das informações possibilitaram a delimitação de aspectos que se revelaram essenciais para a compreensão do processo vivenciado durante estudo. Dessa forma, as unidades de sentido foram sendo construídas e explicitadas, na medida em que as consonâncias e congruências eram pontuadas.

A ação de delimitar as unidades de sentido não foi muito fácil, principalmente porque as tarefas de pontuar convergências, entre vários professores que atuam e se manifestam de formas diferentes, culminou em criar, também, a identificação de alguns “pontos” que não se “encaixavam”, mas que findaram por contribuir para a compreensão e condução das discussões.

Em seguida, serão apresentados trechos da fala dos depoentes de cada uma das unidades de sentidos que serviram de referencial de análise.

TABELA 5 – Depoimentos dos professores acerca do significado da avaliação da aprendizagem.

Depoimentos	Depoente
“Avaliar é importante porque é a partir dela que a gente redireciona o que está fazendo e o que se pretende fazer”	D1
“Avaliar é uma maneira que a gente tem de ter um outro olhar sobre aquilo que a gente está fazendo”	D1
“Avaliar é saber se uma pessoa está apta para mudar de nível”	D2
“Avaliar é a capacidade de diagnosticar, no processo educacional, os avanços dos alunos”	D3
“A avaliação não é o produto final, é o meio para se chegar a algum lugar. Não é um fim em si mesma”	D3
“Avaliar é o momento de diagnosticar o que a gente trabalhou”	D4
“Avaliar é saber como é que está o aluno, apontar o rumo, para darmos outros encaminhamentos”	D4
“Avaliação é aquele método utilizado pela escola para que o aluno tenha uma nota”	D5
“Para mim a avaliação é um instrumento que exige uma rigorosidade com responsabilidade”	D6
“A avaliação deve acontecer durante todo o processo de ensino e aprendizagem e envolve o educando e o educador”	D6
“Avaliar é verificar através de atividades o rendimento e o aprendizado que o aluno teve durante um período”	D7
“Avaliar é diagnosticar um momento que acontece no processo de ensino e é um processo de mão dupla”	D9
“É um instrumento de diagnóstico da ação do professor e do aluno. Ele serve para mostrar como está ocorrendo a prática pedagógica, ou seja, se o professor está conseguindo ensinar bem os alunos”	D9
“Avaliar é fazer um diagnóstico. Fazer um levantamento de como anda o processo de aprendizagem do educando, portanto os educandos são o alvo de todo o processo”	D10
“Avaliar é ter um referencial para ver se o processo (ensino e aprendizagem) caminha bem, se está dando resultado, se está sendo eficiente”	D10

Nas falas acima pode-se constatar a compreensão acerca do significado da avaliação da aprendizagem para os professores. Já a compreensão revelada acerca da prova, no que diz

respeito a sua elaboração, aplicação, uso dos resultados e nota, estão explicitadas nos depoimentos a seguir.

TABELA 6 – Depoimentos dos professores acerca da prova quanto à elaboração, aplicação, uso dos resultados e nota.

Depoimentos	Depoente
“Preparo minhas provas levando em conta que o aluno possa pensar antes de responder e não que apenas decore para responder”	D1
“Eu faço prova de múltipla escolha porque a 1ª fase de todos os vestibulares é dessa forma. Percebo que eles querem mesmo é prova com questões de marcar, pois isso é uma exigência não só da escola, mas do próprio mercado”	D1
“Preparo minhas avaliações pelo conteúdo que eu trabalhei na sala de aula e procuro elaborar sempre questões contextualizadas para que os alunos possam mostrar competência em ler e interpretar”	D1,D2,D3,D4
“Minhas avaliações são sempre pautadas naquilo que foi trabalhado em sala de aula. Uma vez trabalhado em sala tento ao máximo elaborar questões que levem a uma reflexão, procuro colocar questões para fazer meu aluno pensar”	D3
“Preparo minhas provas a partir das competências exigidas pelo SPAECE e ENEM”	D4
“Um momento de prova para mim é um terror. Eles (os alunos) ficam aterrorizados, pois sabem como é minha avaliação; não tem uma resposta pronta e pensar para responder se torna mais difícil, aí perguntam: por que a senhora não fez de marcar?”	D1
“Depois que a prova realmente começa eles baixam a cabeça e ficam resolvendo, quando eles levantam a cabeça eu já sei que eles fizeram o que sabiam”	D2
“Tento avaliar meus alunos da maior forma possível, desde os aspectos subjetivos aos objetivos. Os subjetivos são aqueles do convívio diário (o progresso que o aluno tem, a capacidade de interagir na sala de aula) e os objetivos são as verificações feitas através das provas”	D3
“Procuro não dar tanta importância ao resultado das avaliações em si, a nota final, e sim naquilo que o aluno não foi bem, pois se apenas nos atentar para o produto sem ver a forma como aconteceu a avaliação perde todo o seu sentido, porque estaríamos valorizando a nota e não o processo como um todo”	D3
“A prova não é suficiente para avaliar um aluno, porque a prova é um exame. Às vezes o aluno fica nervoso, dá um branco e esquece tudo, o aluno até sabe, mas pode ser que no dia da prova não se encontre bem, e aí?”	D5,D8
“Eu utilizo a prova para servir de base para eu saber como está o nível dos alunos”	D7
“Eu já falo para os alunos: vão se preparando que a qualquer momento eu posso fazer uma prova, uma prova relâmpago. Ele (o aluno) fica pré-avisado, mas ele não sabe qual será o dia da prova. Eu chego e digo: gente, hoje é dia de prova!”	D7
“Geralmente eu só faço uma avaliação relâmpago depois que eu me certificar que os alunos tem condições de fazer alguma coisa na prova. Eu não chego para fazer uma prova para prejudicar o	D7

aluno”	
“Toda semana eu faço uma avaliação, porque assim o aluno fica sempre estudando”	D7
“O momento da prova tem que ser o mais disciplinado possível, as carteiras devem estar em filas guardando uma distancia regulamentar. Não há uso de material de consulta. A prova a pesar de não ser o único instrumento de avaliação, ela é um instrumento que tem sua importância,”	D10
“A nota é importante para o aluno porque é como se ela fosse um troféu”	D1
“A gente trabalha em sala de aula [...] e no final do bimestre tem que dizer quanto aquele aluno vale, se vale um cinco ou se vale um oito ou um dez [...] até hoje eu me pergunto qual o sentido da nota. Não considero a nota importante, mas o aluno sim, porque ele precisa da nota para passar [...]. A nota é importantíssima. Os alunos valorizam muito a nota. A nota pode parecer uma coisa sem importância, mas para mim e para os alunos tem importância sim. Ela serve para a gente mensurar como está ocorrendo nossa ação.	D1, D2, D7, D8, D9
“No final do bimestre faço uma média para saber se o aluno aprendeu ou se precisa melhorar”	D2
“Uso a nota porque o sistema pede para eu dar nota, então eu dou, mas por mim eu poderia dizer simplesmente que o aluno está apto ou não, sem ter que dar uma nota”	D2
“Os próprios alunos me cobram nota”	D2
“Todas as notas são somadas e é feita uma média aritmética”	D3
“A escola utiliza os resultados das avaliações (as notas) para fazer estatísticas e a partir delas são tomadas novas ações para melhorar nosso trabalho e conseqüentemente a aprendizagem dos alunos”	D3
“Eu acho difícil fugir da nota. Eu não tenho outro mecanismo para fugir da nota, não é o ideal, mas eu não sei fazer diferente. A nota para mim é importante”	D4
“Hoje a nota é importante para o professor saber se o aluno passou ou não, para conhecer o nível do aluno”	D5
“Nas instituições escolares a nota fala mais alto. Acho mais importante como a nota foi obtida. A nota por si só é muito irrisória, é uma coisa pro-forme”	D6
“Não considero a nota importante, mas o aluno sim, porque ele precisa da nota para passar, por isso ela precisa estar registrada no diário”	D7
“Prender-se a nota acaba atrapalhando a aprendizagem do aluno”	D7
“A nota é apenas um momento, ela não retrata a situação verdadeira do aluno, ela é falha. A nota muitas vezes é uma simbologia cruel para o estudante, pois ele pode ter estudado e não apresentar um desempenho satisfatório na prova”.	D8
“A nota é mais importante para o aluno do que o que ele aprendeu, pois ele está preocupado apenas em passar de ano”	D8
A nota é importantíssima. Os alunos valorizam muito a nota. A nota pode parecer uma coisa sem importância, mas para mim e para os alunos tem importância sim”	D9
“A nota serve para a gente diagnosticar, para a gente mensurar como está ocorrendo nossa ação, onde nós estamos indo bem, onde estamos falhando e onde precisamos melhorar”	D2, D9
“A nota é importante para o aluno saber se está bom ou se está ruim, e se está ruim, porque está	

ruim e onde ele pode melhorar”	D10
“A nota é um referencial. É um termômetro para informar ao aluno sua situação, esclarecer porque ele não foi bem”	D10
“A escola utiliza os resultados da avaliação para dar satisfação aos pais da aprendizagem dos filhos”	D5, D10

Por fim, a compreensão revelada nos depoimentos dos informantes deste trabalho no tocante a avaliação da aprendizagem inserida no modelo de organização semestral por blocos de disciplinas pode constatada nos trechos abaixo.

TABELA 7 – Depoimentos dos professores acerca da avaliação da aprendizagem inserida no modelo de organização semestral.

Depoimentos	Deponente
“A escola mudou sua forma de avaliar. Antes da organização semestral a gente (professor) tinha uma maneira muito formal de avaliar os alunos”	D1
“A avaliar através de seminários foi a maior inovação que a escola apresentou com a implantação da semestralidade”	D1
“A vantagem da semestralidade é que o professor tem mais contato com os alunos, podem com isso conhecer melhor cada um deles e assim melhor avaliar”	D1, D4, D5
“Com a semestralidade cortamos pela metade o trabalho burocrático de preencher diários e outros documentos pedagógicos”	D1, D10
“A escola tem uma maneira diferente de avaliar, pois não está centrada somente nos conteúdos”	D1
“Procuramos maneiras diversificadas de trabalhar para que os alunos possam melhor interagir”	D3
“A desvantagem da semestralidade é a falta das oficinas das disciplinas que os alunos não estão estudando naquele semestre. Principalmente para os alunos do 3º ano por conta do vestibular”	D3, D4
“Com a semestralidade o professor organiza melhor seu trabalho pedagógico, é por isso que esse método está dando certo”	D6
“Com a semestralidade fica mais fácil para o aluno aprender porque ele tem contato quase todos os dias da semana com a mesma disciplina”	D4, D5, D7
“A semestralidade é válida porque o aluno tem somente algumas disciplinas para estudar durante um período”	D2, D5
“Com a semestralidade o aluno passa três dias com a prova. Ele somente pode pegar a prova para responder na escola”	D2
“Essa forma de avaliação da aprendizagem onde o aluno leva a prova para casa surgiu com a implantação da semestralidade”	D2, D3, D5

“A desvantagem da semestralidade é para os alunos do 3º ano porque a gente gosta de prepará-los para o vestibular, então eles passam seis meses sem ver as disciplinas de uma das áreas do conhecimento”	D7
“A semestralidade tem dado resultado positivo e satisfatório”	D7
“A organização semestral é o pilar de toda a nossa forma de trabalhar”	D9
“Os indicadores de aprendizagem após a implantação da semestralidade tiveram um aumento muito grande”	D10

4. A INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

As entrevistas semi-estruturadas realizadas com os professores das três áreas do currículo e com a coordenadora pedagógica oportunizaram subsídios que viabilizaram a apresentação e análise dos dados através de tabelas. Acredito que desse modo a apresentação dos resultados do estudo torna-se para o leitor mais compreensível e de fácil percepção do questionamento.

A seguir, são apresentados os resultados das entrevistas sob a forma de tabelas, as quais trazem aspectos relacionados à idade, formação, tempo de magistério e carga horária dos professores pesquisados, e logo em seguida, apresentaremos a análise quanti-qualitativa das variáveis coletadas. A partir delas pode-se traçar um perfil resumido dos entrevistados.

4.1 Perfil dos entrevistados

TABELA 8 – Distribuição da idade dos entrevistados.

Idade (em anos)	Frequência	%
20 ----- 30	2	20,00
31 ----- 40	5	50,00
41 ----- 50	2	20,00
Acima de 50	1	10,00
Total	10	100,00

Fonte: Entrevista semi-estruturada.

Observa-se que a faixa etária da metade dos entrevistados (50,00%) está compreendida entre 31 e 40 anos de idade, portanto, podemos afirmar que são professores que já concluíram sua formação inicial há pelo menos dez anos e, por conseguinte, possuem maturidade suficiente para exercerem uma profissão.

TABELA 9 – Distribuição do nível de escolaridade dos entrevistados.

Nível de escolaridade	Frequência	%
Graduação	1	10,00
Pós-graduação especialização	6	60,00
Pós-graduação especialização (cursando)	1	10,00
Pós-graduação mestrado (cursando)	2	20,00
Total	10	100,00

Fonte: Entrevista semi-estruturada.

Ao se analisar o nível de escolaridade do professorado, vê-se que 60,00 % são já possuem o título de especialistas; somente um entrevistado possui apenas a graduação; um está cursando Pós-graduação a nível de especialização e dois a nível de mestrado. Nota-se que o nível de escolaridade dos professores é muito satisfatória. Dessa forma, os alunos passam a ter melhores oportunidades de aprendizagem, visto que os professores tendem a desenvolver suas atividades com mais eficiência, pois estão melhores preparados para lecionar.

TABELA 10 – Distribuição do tempo total de magistério dos entrevistados.

Tempo total (em anos)	Frequência	%
1 ---- 6	2	20,00
10 ----- 15	5	50,00
16 ----- 20	2	20,00
Acima de 20	1	10,00
Total	10	100,00

Fonte: Entrevista semi-estruturada.

De acordo com o tempo total de magistério (Tabela X), nota-se que a frequência entre 1 a 6 e 16 a 20 é igual e representa 20% dos entrevistados. O professor que aparece com frequência acima de 20 anos de magistério é docente há exatamente 30 anos e leciona a disciplina de educação física. O maior percentual (50%) está entre 10 e 15 anos de magistério, com 5 professores. Observa-se que metade dos entrevistados já exercem a profissão de professor há pelo menos 10 anos, fato este que nos remete a refletir que o tempo de trabalho docente pode ser um dos fatores a serem considerados na qualidade do ensino e na performance do professor.

TABELA 11 – Distribuição do tempo de magistério no Liceu dos entrevistados.

Tempo total (em anos)	Frequência	%
1 ---- 2	1	10,00
5 ----- 8	8	80,00
Acima de 8	1	10,00
Total	10	100,00

Fonte: Entrevista semi-estruturada.

No que diz respeito ao tempo de magistério no Liceu (Tabela x), a maior representação dos indicadores mostra que 80% dos professores pesquisados lecionam no Liceu há pelo menos cinco anos, portanto é um grupo capaz de fornecer informações seguras sobre o tema que estamos

pesquisando, pelo fato de terem vivenciado diversas situações de ordem administrativa e pedagógica nessa instituição.

TABELA 12 – Distribuição total da carga horária dos entrevistados.

Quantidade total de horas aulas por semana	Frequência	%
20	1	10,00
40	8	80,00
120	1	10,00
Total	10	100,00

Fonte: Entrevista semi-estruturada.

Segundo a quantidade total da carga horária (Tabela x), os professores que representam 80% lecionam apenas em dois expedientes (manhã e tarde, tarde e noite ou manhã e noite), indicando que um dos turnos é destinado para seus estudos ou para assuntos particulares. O professor que trabalha diariamente nos três turnos (apenas dois no Liceu) leciona a disciplina de língua portuguesa e apenas o professor de matemática trabalha somente um expediente.

TABELA 13 – Distribuição no Liceu da carga horária dos entrevistados.

Quantidade de horas aulas por semana no Liceu	Frequência	%
20	2	20,00
40	8	80,00
Total	10	100,00

Fonte: Entrevista semi-estruturada.

Com relação a quantidade de horas que o professor leciona por semana no Liceu (Tabela x), a maioria é representada por 80%. O interessante é que sete desses professores trabalham apenas no Liceu, ou seja, são exclusivos dessa instituição, isso facilita no processo de envolvimento com os assuntos, principalmente pedagógicos, da escola, além de suscitar e fortalecer uma melhor relação de afetividade com o grupo, visto que estão trabalhando diariamente juntos.

4.2 O discurso e o revelar do significado da avaliação da aprendizagem

No âmbito escolar a ação de avaliar a aprendizagem é uma atividade bastante discutida e incerta. Conhecer e compreender o que os professores entendem, defendem e que significados

atribuem ao processo de avaliar a aprendizagem pode sinalizar o início de um novo olhar para as práticas avaliativas atualmente presentes na última etapa da educação básica. Muitas vezes a avaliação é responsável por causar muitas dúvidas, angústias, conflitos no contexto escolar e, certamente seja por isso, considerada uma prática pedagógica que não motiva professores e causa temor aos alunos (ÁLVAREZ MENDEZ, 2002, FERNANDES, 2009, PERRENOUD, 1999). Um motivo para que esta situação aconteça seja porque, na maioria das vezes, os professores não conseguem desvincular a avaliação de momentos de comprovar, punir e premiar os alunos.

Foi possível perceber no contexto pesquisado, que o sentido atribuído à avaliação pelos professores era o mesmo com o que foi mencionado pelos autores acima. Em seus depoimentos fica evidenciado tal afirmativa: para os professores (D3 e D9) a prova é “[...] apenas um momento de verificar o conhecimento do aluno e saber se os conteúdos foram aprendidos”. A professora (D10), acompanhando os colegas, completou citando que “[...] é ter um referencial para ver se o processo ensino e aprendizagem caminha bem [...]”. Sem discordar dos demais, os docentes (D4 e D7) expressaram que “[...] avaliar é verificar através de atividades o rendimento e o aprendizado que o aluno teve durante um período”.

Os professores pesquisados também se manifestaram quanto ao que pensavam em relação ao significado da avaliação. O professor (D1) mencionou que avaliar era uma ação para “[...] perceber se o aluno realmente está aprendendo aquilo que a gente quer que ele aprenda”. Por sua vez, o professor (D2) disse que avaliar servia para “[...] dizer se um aluno estava apto ou não para mudar de nível”.

Um dos participantes da pesquisa revelou uma definição muito interessante. Para o professor (D9)), a avaliação “[...] é um instrumento de diagnóstico da ação do professor e do aluno. Ela serve para mostrar como está ocorrendo a prática pedagógica, ou seja, se o professor está conseguindo ensinar bem os alunos [...] observando como está o aproveitamento do aluno e a maneira de ensinar do professor”.

Nos depoimentos dos professores participantes da pesquisa, a maioria deles revelou uma ideia não muito clara e fragmentada acerca do sentido e do significado da avaliação no processo de ensino e aprendizagem. A ênfase dada a avaliação por estes docentes era de evidenciar os conhecimentos adquiridos pelos alunos ao longo de um período atribuindo-lhes uma nota para determinar sua aprovação ou reprovação. Portanto, a avaliação não se configurava como um momento de reflexão sobre a efetivação do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, a

avaliação não representava uma valiosa ferramenta pedagógica a ser aproveitada pelo professor para mapear os limites e possibilidades do educando. A avaliação tornava-se uma estratégia cuja finalidade era verificar até que ponto as aprendizagens, previamente planejadas, estavam produzindo os resultados desejados (TYLER, 1977).

Luckesi (2005, p. 92) faz referências a este processo afirmando que ele

[...] configura-se pela observação, obtenção, análise e síntese dos dados ou informações que delimitam o objeto ou ato com o qual se está trabalhando. A verificação encerra-se no momento em que o objeto ou ato com que a investigação chega a ser configurado, sinteticamente, no pensamento abstrato, isto é, no momento em que se chega à conclusão que tal objeto ou ato possui determinada configuração.

Apenas o professor (D9) demonstrou uma percepção diferente sobre o significado da avaliação da aprendizagem em seu fazer pedagógico. Não limitando sua ação apenas na verificação de aprendizagens adquiridas, direciona sua atenção para as informações que lhe podem ser aproveitáveis e vantajosas para melhorar o ensino e avançar no sentido de asseverar uma aprendizagem integral de seus alunos.

Na escola, além de serem outorgadas variadas leituras sobre o sentido da avaliação da aprendizagem, são também a ela atribuídos diferentes significados. Provavelmente por esta razão seja necessário fazer uma compreensão do compromisso assumido por meio da avaliação no contexto escolar sob a perspectiva do quadro docente. O professor (D1) asseverou não compreender a avaliação como um recurso capaz de apresentar dados importantes sobre o progresso acadêmico do aluno: “[...] para mim a avaliação é apenas uma questão de formalidade [...] acho que a gente poderia abolir essa avaliação, mas é difícil [...] quando é época de prova digo: tanto papel perdido, para que isso aqui, folhas e folhas [...]”.

O instrumento de avaliação – prova – declarado na fala do professor (D1) pode e deve constituir um instrumento a serviço, tanto de professores como de alunos, ressaltando pontos importantes da aprendizagem e identificando assuntos ainda não aprendidos. Desta maneira, o desconhecimento do significado da avaliação dificulta sua utilização como suporte do processo de ensino e aprendizagem, proporcionando um sentido terminal e classificatório, afastado de uma prática pedagógica formativa.

O professor (D7) manifestou seu pensamento colocando a avaliação como um momento pontual, restrito a um instrumento para recolher dados e informações: “[...] pego a prova para servir de base para eu saber como está o nível dos alunos [...] toda semana eu faço uma avaliação,

porque assim o aluno fica sempre estudando”. O depoimento do professor revela a injunção de uma atividade (prova) que obriga o aluno a estudar ou decorar dados ou informações transmitidos pelo professor na sala de aula para, respondendo de forma satisfatória, obtenha uma nota que garanta aprovação.

Promover uma avaliação somente com o intuito de atribuir nota e verificar o que o aluno aprendeu ou deixou de aprender e depois continuar seguindo em frente, sem oportunizar momentos de paradas para tomar consciência, refletir e decidir acerca das informações coletadas é fazer da avaliação um ato isolado, desvinculado do ensino, que se traduz em apenas uma constatação. Na verdade, avaliar é muito mais do que apenas isso, é uma ação que deve ser realizada com o objetivo de entender o processo de apropriação e de internalização do conhecimento vivenciado pelo aluno, mesmo porque avaliar tem um sentido mais amplo, visto que pode ser considerado [...] como todo e qualquer processo deliberado e sistemático de coleta de informação, participativo, negociável e contextualizado, acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer em uma diversidade de situações (FERNANDES, 2009, p.20).

A grande variedade de significados que são atribuídos à avaliação são reflexos oriundos de contextos específicos e momentos históricos vivenciados por uma determinada sociedade. Atualmente, muito mais do que reproduzir ou transmitir informações, importa estabelecer relações e usos relacionados às aprendizagens. Destarte, avaliar para ajudar o aluno a ter sucesso, rompe com o fato de apenas avaliar para constatar, tão fortemente utilizado no passado, para direcionar o olhar dos professores às possibilidades de ação e intervenção projetadas para o futuro. Nesse sentido, não é possível continuar a promover uma prática avaliativa com característica classificatória, mas sim realizá-la com uma função formativa.

É mister lembrar que, em estudos especializados da área, a avaliação é compreendida como uma ação de julgar, ou seja, emitir um juízo de valor que fornecerá informações necessárias para que sejam tomadas futuras decisões. Stufflebeam (1981, p.104), a partir dos estudos de Michael Scriven, define a avaliação como sendo uma “[...] atividade metodológica que consiste simplesmente na coleta e na combinação de dados relativos ao desempenho, usando um conjunto ponderado de escalas de critérios [...]”, que visa ajudar no julgamento e proporcionar uma decisão a partir de várias informações.

Os professores não manifestaram preocupação com os objetivos convergindo suas atenções para os conteúdos que deveriam ser ensinados. O professor (D9) afirmou: “[...] preparo

minhas avaliações a partir dos conteúdos [...], registro a nota no meu diário e devolvo a prova para o aluno”. Com a atribuição da nota o processo avaliativo é encerrado. Observa-se que não há qualquer comparação entre os objetivos previamente estabelecidos e os alcançados, não há portanto, nenhuma relação entre o real e o ideal. Dessa forma, levanto algumas questões: quais são os objetivos que norteiam o ensino? Quais objetivos devem refletir em aprendizagens? O professor desempenha a missão de ensinar os conteúdos, mas não se preocupa em acompanhar o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem tomando como parâmetro as metas estabelecidas para aquele período de ensino.

A partir da situação acima citada, faz-se necessário promover um profundo repensar acerca do significado da avaliação no contexto escolar, para com isso deixar claro que independente dos procedimentos avaliativos utilizados, avaliar é muito mais do que registrar uma nota em diário de classe, é emitir um julgamento de valor sobre uma determinada ação, pessoa ou objeto, considerando a relevância dos dados e informações, assim como dos critérios estipulados previamente. Nesse sentido, avaliar nada mais é do que tecer um juízo de valor que se aplica na relação ensino e aprendizagem, que vai fornecer dados relevantes, tendo por objetivo a tomada de decisão (HAYDT, 2004; LUCKESI, 1999).

Para estes estudiosos em avaliação, alguns elementos se tornam comuns: juízo de qualidade, dados relevantes e tomada de decisão. Esse pensamento é mencionado por Luckesi (1999, p.33) quando defende a idéia de que o ato de avaliar “pode ser caracterizado como uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo, para mantê-lo ou transformá-lo”, tomando como referência as informações e os dados coletados da realidade.

Outros estudiosos da temática em questão podem também esclarecer e ampliar o significado da avaliação no contexto escolar. A avaliação da aprendizagem “[...] é um processo complexo e subjetivo destinado a compreender os processos de ensino e de aprendizagem [...]” (FERNANDES, 2009, p. 83), além de oportunizar a identificação de dados importantes para que seja feita uma “reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar, tanto do professor quanto dos alunos, o qual vai orientar a tomada de decisão em relação às atividades didáticas seguintes “ (LIBÂNEO, 1994, p. 195), configurando-se em um momento de aprendizagem o qual possibilita repensar e mudar a prática avaliativa.

O processo avaliativo, como instrumento de comunicação, informa os dois atores principais do processo – professores e alunos – sobre seus avanços e suas dificuldades, indicando, por conseguinte, espaços de atuação futura. Nesse sentido, Hadji, assim explicita:

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

O professor (D4) corrobora com esse pensamento ao afirmar que “A função da avaliação é saber como está a aprendizagem, apontar o rumo, para darmos outros encaminhamentos, para a gente avançar ou parar [...], enquanto o professor (D10) afirmou que “Avaliar é fazer um levantamento de como anda o processo de ensino e aprendizagem [...] é ter um referencial, dados para ver se esse processo caminha bem, se está dando resultado”. O professor (D9) asseverou que:

Avaliar é uma ação que se dá juntamente com o processo de ensino, é se instrumentalizar para salvar-guardar-se de como está tua atuação na sala de aula, é uma ação de mão dupla, onde tu observas como está o aproveitamento do aluno e a tua maneira de ensinar.

Percebe-se, nos trechos acima, um sentido e significado de avaliação bem diferenciada dos mencionados anteriormente, pois neste caso os docentes não evidenciam a avaliação à simples atribuição de notas, sua preocupação está voltada para as aprendizagens já adquiridas e para aquelas que ainda estão em curso, não para constatar, mas para transformar as informações em prol do sucesso do processo de ensino e aprendizagem.

O fato dos professores se preocuparem com o desenvolvimento dos alunos praticando ações que os ajudem a superar suas dificuldades de aprendizagem, faz com que estes assumam também a necessidade de transformar e aperfeiçoar sua forma de avaliar. Não interessa mais classificar os alunos por meio de notas por eles obtidas, mas começa a emergir um certo grau de consciência de que a avaliação pode representar mais do que apenas constatar o nível de aprendizagem em que o aluno se encontra e quantificá-lo.

Na fala dos professores pesquisados nota-se a presença de alguns elementos ligados ao ato de avaliar, que merecem destaque: diagnosticar a aprendizagem, *feedback* da forma de ensinar, melhorar a prática pedagógica. Estes elementos são fundamentais para a promoção mais efetiva de uma avaliação com intenção formativa, pois implicam no compromisso em compreender o quanto e como os alunos estão aprendendo, consequência do próprio modo de ensinar que exige

mais empenho para aperfeiçoar a forma de ensinar, de modo a “contribuir para o êxito do ensino, isto é, para a construção dos saberes e competências pelos alunos (HADJI, 2001, p. 15).

Sabe-se que todo caminho não é feito tão somente de flores e sob céu azul, existem também as pedras e tempestades que deixam marcas significativas neste percurso. Portanto, após alguns anos consecutivos de formação e de constatação de uma mesma maneira, não é possível de serem transformadas em apenas alguns dias ou meses, isso requer um tempo bem maior. Nesta perspectiva, o empenho em trilhar caminhos mais promissores é uma ação que não deve deixar de existir para que cada vez mais paradigmas sejam superados e que a aprendizagem de todos os alunos possa ser garantida.

Porém, os professores pesquisados expressam a idéia de que a avaliação serve para nortear “[...] o que se está fazendo e o que se pretende fazer” (D1), ou seja, “serve para mostrar como está ocorrendo a prática pedagógica, se o professor está conseguindo ensinar bem os alunos” (D4, D9, D10). Essa forma de pensar dos professores é o mesmo defendido por Weisz(2004) quando diz que

O professor precisa compreender o caminho de aprendizagem que o aluno está percorrendo naquele momento e, em função disso, identificar as informações e as atividades que permitam a ele avançar do patamar de conhecimento que já conquistou para outro mais evoluído. Ou seja, o processo de ensino deve dialogar com o de aprendizagem (p. 65).

Nessa perspectiva, avaliar é conhecer por meio do diálogo. Avaliar é construir o conhecimento por vias heurísticas de descobrimento. O professor que promove uma avaliação, com intenção formativa, busca conhecer a qualidade dos processos e dos resultados, além de reforçar a relação participativa dos alunos para situá-los como co-participantes do processo de aprendizagem (CONDEMARÍN & MEDINA, 2005)

Retornando para o conceito de avaliação, revelado nos depoimentos, nota-se que a ação de avaliar é considerada como um processo; portanto, não se configura como uma ação fragmentada e dissociada da prática pedagógica do professor. Nesse sentido, os professores se empenham em utilizar a avaliação como fonte para obtenção de informações sobre a aprendizagem dos alunos.

Porém, ao afirmar que a função da avaliação é “saber se um aluno está apto para mudar de nível”, os professores acabam por conduzir a avaliação a uma visão bastante limitada. Fernandes (2009) é contrário a esta forma de pensar por considerar que a avaliação deve atingir

processos complexos de pensamento, além de contribuir para motivar os alunos em suas aprendizagens.

A aprendizagem, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), visa possibilitar ao educando sua inserção em um contexto social concreto, além de contribuir para o seu desenvolvimento como pessoa, de modo reflexivo e crítico. Nessa perspectiva, a idéia de que a avaliação não é vista como uma ação neutra ou destituída de uma intencionalidade nos remete a compreender a existência de uma dimensão política que sustenta e dá suporte a todo o processo de ensino e aprendizagem no qual a avaliação está instituída.

Tal situação fica evidenciada na seguinte fala: “primeiro a gente avalia para saber o que o estudante já sabe sobre o conteúdo [...] para depois trabalharmos diante dessa situação” (D4). Nessa linha de pensamento o professor deixa clara a existência de uma intenção, qual seja, avaliar o aluno para identificar o que este já aprendeu para em seguida organizar novas condições para novas aprendizagens, pois compreende que a [...] avaliação não é um produto final [...] (D3). A avaliação é uma atividade pedagógica na qual o professor recolhe informações para redimensionar seu processo de ensino (MORETTO, 2007). Nesse sentido, a atividade avaliativa para Coll (2000, p.61)

[...] não deve ficar reduzida somente a uma medida do rendimento dos alunos – mesmo que isso seja necessário em muitos casos –, mas que deve proporcionar também informação significativa e qualitativa sobre as dificuldades de aprendizagem que estão se produzindo. Não se trata tanto de qualificar o rendimento dos alunos – de acordo com o nível ou patamar previamente estabelecido –, mas de avaliar realmente o que ocorreu na aprendizagem.

Uma avaliação deve proporcionar informação tanto ao professor como aos próprios alunos sobre o que está ocorrendo com a aprendizagem e os obstáculos encontrados. Dessa forma, ao assumir uma dimensão com intenção diagnóstica a avaliação não seria tão-somente um instrumento para caracterizar a classificação dos alunos em fortes e fracos, mas passaria a ser “[...] um referencial para ver se o processo (ensino e aprendizagem) caminha bem, se está dando resultado, se está sendo eficiente” (D10), ou seja, atuaria como um valioso mecanismo para se conhecer em que estágio de aprendizagem o aluno se encontra tendo em vista a definição de encaminhamentos adequados para a sua aprendizagem (LUCKESI, 2005).

A avaliação diagnóstica, compromissada com o mapeamento prévio das condições de aprendizagem, tem como meta identificar o conhecimento que o aluno já possui acerca de um determinado conteúdo ou assunto ensinado. Dessa forma, o diagnóstico servirá para apontar

[...] o grau em que seu aluno domina os objetivos previstos para iniciar uma unidade de ensino, e, ainda, vai determinar se existem alunos que já possuem o conhecimento e as habilidades previstos a fim de orientá-los para outras oportunidades, para novas aprendizagens (TURRA, 1998, p.183).

Hadji (2001, p.19) denomina a avaliação diagnóstica de prognóstica pelo fato dela anteceder “a ação de formação”. Este tipo de avaliação possibilita uma adequação das necessidades e dificuldades do aluno. Isso é observado quando um professor promove uma avaliação diagnóstica no início do ano e percebe que a maioria dos seus alunos já possui o conceito de raiz quadrada construído; portanto não faz sentido algum organizar atividades com a intenção de ensinar tal conceito. Neste caso, deve-se avançar, proporcionando novas situações nas quais os alunos possam ampliar e aprofundar o que já foi aprendido. Porém, se for revelado pela avaliação diagnóstica que alguns alunos ainda não construíram o conceito de raiz quadrada, o professor terá à sua disposição as informações necessárias para promover um ajuste no ensino para favorecer que todos saibam o conceito de raiz quadrada.

A avaliação diagnóstica é uma excelente ferramenta de ajuda para o professor, pois, “quando efetuada antes da instrução tem como função principal a localização do aluno, isto é, tentar focalizar a instrução através da localização do ponto de partida mais adequado” (BLOOM; HASTING; MADDAUS, 1983, p. 97), dando um suporte seguro ao professor para planejar atividades para atender as verdadeiras necessidades dos alunos.

O professor (D4) compreende a avaliação diagnóstica como sendo um instrumento para

[...] conhecer os conteúdos que os alunos já sabem. Serve para diagnosticar o que eles sabem, o que precisam ser trabalhados, quais as competências e habilidades que já adquiriram e assim traçar os objetivos a serem atingidos. Sempre no início do ano faço uma avaliação para ver o que eles sabem sobre o assunto.

Outra definição desse tipo de avaliação foi esboçado pelo professor (D9):

A avaliação diagnóstica é um instrumento de ida e volta, ela irá servir para eu saber como está sendo minha prática pedagógica, minha didática, se eu estou conseguindo ou não ensinar bem os meus alunos. Porque se percebo que a turma não responde de forma positiva, então am alguma coisa eu falhei e procuro corrigir e melhorar.

Os docentes confirmam conhecer o significado e a utilização da avaliação diagnóstica. Tal situação beneficia processo de ensino e aprendizagem, pois por meio dos resultados obtidos o professor tem como planejar e organizar novas estratégias de ensino para superar as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelo aluno, além de rever as práticas pedagógicas de ensino que foram utilizadas anteriormente e refazê-las, se necessário.

A avaliação diagnóstica quando empregada no processo educativo antes do início de um período de ensino serve para “[...] localizar as causas dos sintomas dos distúrbios de aprendizagem, de tal forma que, sempre que possível, se possa intervir através de uma ação remediativa, a fim de corrigir ou remover estes bloqueios à evolução” (BLOOM; HASTING; MADAUS, 1983, p. 98).

Um dos principais objetivos da avaliação diagnóstica é [...] determinar a posição do aluno no *continuum* imaginário, de forma que ele possa ser colocado no degrau mais adequado da sequência de ensino (BLOOM; HASTING; MADAUS, 1983, p. 103). Dessa forma, a avaliação diagnóstica, quando bem planejada e aplicada pelo professor, pode ser considerada uma ferramenta eficaz a serviço do ensino e da aprendizagem. Tal situação pode ser percebida no depoimento do professor (D4), ao afirmar que “[...] avaliar é o momento de diagnosticar o que a gente trabalhou [...] é saber como é que está o processo de ensino e aprendizagem, é apontar que direção devemos seguir, é dar encaminhamentos, é avançar ou parar para replanejar”. Quando o professor utiliza a avaliação diagnóstica em sua sala de aula procura atender cada aluno observando suas necessidades e individualidades.

Outra forma de avaliar a aprendizagem dos alunos revelada na fala dos professores é a avaliação formativa. Integrada ao processo de ensino e aprendizagem este tipo de avaliação tem como objetivo maior determinar o nível de aprendizagem obtido pelo aluno em um conteúdo ensinado, bem como especificar em que grau esta aprendizagem ainda precisa melhorar. Destarte, visa assegurar que todos os alunos alcancem os objetivos desejados e permite que, tanto os professores quanto os alunos percebam seus erros e acertos com o intuito de aperfeiçoar e progredir no processo de ensino e aprendizagem (BLOOM; HASTING; MADAUS, 1983).

O professor (D10) defende a idéia de que a avaliação deve ser considerada como um compromisso com a aprendizagem. Ao mencionar que “[...] O aluno tem pleno conhecimento do resultado de suas provas, pois existe um momento em que participo para cada aluno todas as suas atividades [...]”, o professor apresenta na sua fala uma das características mais relevantes da

avaliação formativa que é a de criar um adequado clima de comunicação e interação entre educador e educando, possibilitando, assim, a reorganização da ação educativa e do saber de forma participativa implicando, dessa forma, em um processo não punitivo e excludente orientado por princípios éticos.

Sobre a avaliação formativa Fernandes (2009, p. 59) assim se posiciona:

A avaliação formativa é um processo eminentemente pedagógico, plenamente integrado ao ensino e à aprendizagem, deliberado, interativo, cuja principal função é a de regular e de melhorar as aprendizagens dos alunos. Ou seja, é a de conseguir que os alunos aprendam melhor, com compreensão, utilizando e desenvolvendo suas competências.

Desse modo, a avaliação formativa apresenta um sentido regulador da aprendizagem, sendo o seu principal objetivo indicar em que nível o aluno se encontra e mostrar se uma deficiência já foi superada ou não, evitando punir e estabelecer hierarquias de excelências, e sim procurando assegurar que todas as medidas viáveis para superar esta situação sejam implementadas.

Retornando ao uso da avaliação formativa, o professor (D3) cita que “a avaliação [...] é o meio para se chegar a algum lugar”. Esse professor reforça a importância da utilização da avaliação formativa no processo educativo, pelo fato de proporcionar ao educando informações sobre suas aprendizagens, bem como orientar o percurso a ser trilhado, portanto, tais informações serão determinantes “para ativar os processos cognitivos e metacognitivos” dos alunos (Fernandes, 2009, p. 60).

O professor (D9) evidenciou outra compreensão sobre o significado da avaliação formativa no contexto escolar ao afirmar que “[...] sou um professor que não fico preso a uma avaliação ao final de um período. A minha avaliação se dá de forma processual e contínua [...] é diária onde observo meu aluno em vários sentidos e aspectos”. Portanto, a avaliação formativa deve contribuir para o desenvolvimento de novos conhecimentos, convertendo-se em uma ferramenta pedagógica para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Bain (1988) *apud* Perrenoud (1999) afirma que a avaliação formativa está diretamente centrada sobre a gestão das aprendizagens dos alunos. Nesse sentido, compreende-se que a avaliação formativa se define claramente como uma fonte de regulação intencional da ação pedagógica. Portanto, sua intenção é determinar simultaneamente o caminho já percorrido por

cada aluno e, sobretudo, aquele que ainda resta a percorrer com vistas a intervir na otimização dos processos de aprendizagem (PERRENOUD, 1999).

Ainda a respeito da utilização, pelos professores investigados, da avaliação formativa, temos os seguintes depoimentos:

Eu avalio meu aluno desde o primeiro encontro, porque o aluno não vem para a escola como uma tábua rasa, pois ninguém é tábua rasa. O aluno traz consigo sua experiência, por isso avalio o aluno como um todo. A avaliação deve acontecer durante todo o processo de ensino e aprendizagem e envolve o educando e o educador (D6, D10).

A análise dos depoimentos acima constata a preocupação dos professores em valorizar as experiências prévias trazidas pelos alunos como forma de auxiliar na sua formação de modo a proporcionar novos conhecimentos. Acredito que o conhecimento seja o produto da ação e reflexão feita por alguém que já sabe alguma coisa e que, diante de novas informações que para ele faz algum sentido, realiza um esforço para assimilá-las (WEISZ, 2004). A concepção de formação aqui atribuída sinaliza que o aluno deve agir como agente ativo no processo de aprendizagem. O procedimento de avaliar ‘desde o primeiro dia de aula o aluno’, revelado na fala do professor, conduz o processo de ensino e aprendizagem para uma ação pautada em uma relação dialética e coletiva; essa concepção é reafirmada por Teixeira (2008, p. 120) ao esclarecer que avaliar “deve ser uma ação contínua e não um ato isolado, fazendo parte de toda a prática pedagógica”.

Fernandes (2009) destaca algumas condições para a concretização da avaliação formativa que considera relevante; o autor esclarece que o professor deve assumir a responsabilidade de definir previamente e claramente os propósitos e a natureza do processo de ensino e de avaliação, além de utilizar um sistema permanente e inteligente de *feedback* para apoiar efetivamente os alunos na regulação de suas aprendizagens.

Para Perrenoud (1999, p. 89), “mesmo quando uma sequência didática se desenvolve de acordo com um roteiro bem preciso, há espaços para ajustes”. O estudioso defende a idéia que com a avaliação formativa o professor passa a observar mais metodicamente os alunos; deste modo Perrenoud (1999) corrobora com o pensamento de Fernandes (2009) ao afirmar que a avaliação formativa ajusta de maneira mais sistemática e individualizada as intervenções pedagógicas e as situações didáticas.

Sendo a avaliação um processo que oportuniza o delineamento e a compreensão acerca dos avanços e dificuldades de aprendizagem dos alunos na busca de novos conhecimentos, requer clareza quanto aos objetivos a serem alcançados, possibilitando assim determinar a distância entre os resultados almejados e os já evidenciados em um determinado período de ensino. Mister ainda atribuir um certo grau de relevância e significado aos dados e informações coletadas, visando identificar aspectos da aprendizagem ainda em fase de construção e facilitar ações pedagógicas reguladoras.

Destarte, a avaliação tem a função de proporcionar informações importantes sobre o passado (antes), o presente (durante) e o futuro (depois) da aprendizagem, desempenhando assim, em cada um desses momentos, uma função diferente. Portanto, avaliar o ‘antes’ significa:

[...] avaliar se um objetivo foi atingido ou não. Avaliamos o presente, quando analisamos as necessidades atuais de um aluno para gerir, o melhor possível, a sua aprendizagem. Avaliamos o futuro quando procuramos prever as possibilidades de sucesso de um aluno, numa atividade que ainda não iniciou (CARDINET, 1993, p. 39).

De acordo com o tipo e a função que a avaliação irá desempenhar, diferentes encaminhamentos podem ser realizados. O professor, em virtude de suas práticas avaliativas, nem sempre tenta superar as dificuldades que vão surgindo ao longo do processo de ensino e aprendizagem, de modo que pode simplesmente aprovar ou não um aluno a partir apenas dos acertos ou dos erros na realização de uma prova. No contexto escolar, a avaliação pode se apresentar em três tipos: somativa, diagnóstica ou formativa. Embora distintas, estas avaliações estão inter-relacionadas e se complementam.

A avaliação somativa tem a intenção de investigar e comprovar o grau de aprendizagem obtido pelo aluno ao final de um processo de ensino. Este tipo de avaliação, também denominada cumulativa, acontece depois da ação e tem a “[...] função de verificar se as aquisições visadas pela formação foram feitas. Tendo intenção certificativa, a avaliação cumulativa, sempre terminal, é mais global e refere-se a tarefas socialmente significativas” (HADJI, 2001, p.19). Um exemplo prático que ocorre na sala de aula é quando o professor promove uma atividade no final de um conteúdo. Ao direcionar aos alunos esta atividade que será realizada individual ou coletivamente, o professor visa constatar se os objetivos mais gerais foram alcançados e em que grau isso aconteceu.

Porém, não é a aplicação de uma prova, contendo todo o conteúdo acumulado em um período, que caracteriza a avaliação cumulativa. Algumas vezes é confundida como um instrumento de classificação, pelo fato de ser realizada no final de um processo de ensino. Os professores elaboram avaliações colocando questões com diferentes níveis de dificuldades (fáceis, medianas e difíceis). Isto faz mostrar que a prova está centrada no conteúdo trabalhado na sala de aula e não nos objetivos. Após corrigirem as provas e atribuírem as devidas notas, os professores as devolvem aos alunos orientando aqueles que obtiveram baixo rendimento, que se esforcem mais na próxima vez.

Os professores pesquisados apresentaram uma compreensão muito próxima da avaliação com característica somativa. As atividades avaliativas apenas reproduziam situações e problemas repetidos na sala de aula, ou seja, não apresentavam nenhuma relevância ou significado. O professor (D2) relatou como procedia no momento de aplicar sua prova:

Sou um pouco 'militar' no momento de prova na minha sala, pois separo as carteiras procurando manter um espaço entre elas suficientes apenas para uma pessoa passar sem atrapalhar e procuro separar os alunos que gostam de conversar para que no momento da prova eles não troquem idéias. Depois que a prova realmente começa eles baixam a cabeça e ficam resolvendo, quando eles levantam a cabeça eu já sei que fizeram o que sabiam.

Caracterizada como um momento formal e estanque, a aplicação da prova reproduz uma situação que não faz parte da realidade, pois constitui algo desprovido de sentido. Não há preocupação com as aprendizagens que podem ocorrer com a interação e na socialização de idéias entre os alunos. Este momento não é aquele habitualmente vivenciado pelo aluno no cotidiano da sala de aula, visto que o diálogo não é permitido, importando apenas verificar e pontuar individualmente o mérito de cada aluno.

A avaliação com função somativa é uma das concepções mais tradicionais sobre a avaliação da aprendizagem no âmbito escolar, pois apenas classifica os alunos ao final de um determinado período em aprovados ou reprovados. A escola promovendo uma avaliação com intenção apenas certificativa institui hierarquias de excelência onde “os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma excelência, definida no absoluto ou encarnado pelo professor e pelos melhores alunos” (Perrenoud, 1999, p. 11).

É mister reforçar que a avaliação não deve ser tratada, pois, apenas como uma ação de certificação da aprendizagem escolar. A ação de avaliar deve ir muito além do terreno de medir e

de controlar, pois na medida em que somente certifica aquisições de conhecimento “reproduz a estrutura da classe dominante” (Teixeira, 2008, p. 112).

Nesse sentido, a avaliação somativa ou certificativa serve para informar aos alunos, professores e pais acerca das aprendizagens que se desenvolveram no final de um período mais ou menos amplo de ensino. Por ser uma avaliação pontual, não está integrada ao ensino, não é utilizada sistematicamente para melhorar as aprendizagens, nem proporciona *feedback* que oriente os alunos (FERNANDES, 2009).

Harlen & James (1997) procurando estabelecer a relação entre a avaliação formativa e a avaliação somativa ou certificativa, afirmam que a avaliação formativa possui uma natureza criterial, porque no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, professores e alunos analisam as aprendizagens à luz de critérios que são definidos previamente, isto é, as aprendizagens não são comparadas a nenhum padrão ou norma (por exemplo, nota). Da mesma forma, a avaliação somativa ou certificativa partilha igualmente a natureza criterial com a avaliação formativa e é também normativa, isto é, compara as aprendizagens dos alunos a uma norma ou com as aprendizagens de um determinado grupo de alunos. Portanto, no entender das autoras, tanto a avaliação formativa quanto a avaliação somativa ou certificativa estão fortemente relacionadas ao trabalho pedagógico do professor, porque partilham sua natureza criterial.

Analisando ainda a citação anterior, trago à luz o seguinte trecho: “No final do bimestre faço uma média para saber se o aluno aprendeu ou se precisa melhorar”, nesse depoimento o professor declara utilizar hierarquias para informar a posição na qual o aluno se encontra no grupo ou sobre sua distância relativa à norma de excelência. Para Luckesi (1999, p. 91), os resultados da avaliação devem “atentar para as dificuldades e desvios da aprendizagem dos educandos e trabalhar com eles para que realmente aprendam aquilo que deveriam aprender” e não apenas para constatar o grau de aprendizagem obtido em um determinado período, ou pior ainda, informar se os alunos foram aprovados ou não.

Rabelo (1998) destaca que uma avaliação é caracterizada como normativa quando procura informar sobre as possibilidades de um aluno saber ou poder fazer mais ou menos do que os outros do seu grupo, ou seja, quando assume a função de comparar mediante uma norma o rendimento de um aluno com o rendimento alcançado pelos demais colegas do mesmo grupo.

Para Hadji (2001, p.18), uma avaliação normativa é utilizada “para designar provas em que as respostas de um indivíduo são apreciadas em comparação com aquelas de um grupo de

referência, que definem uma tabela de classificação”; dessa forma, Hadji (2001) corrobora com o pensamento de Rabelo (1998), ao afirmar que uma avaliação é considerada normativa quando a ambição é situar os indivíduos uns em relação aos outros.

Durante a entrevista foi solicitado aos professores que relatassem sobre as formas de avaliar a aprendizagem dos alunos utilizados por eles em sala de aula. A este respeito os professores se manifestaram da seguinte maneira:

Utilizo várias maneiras para avaliar meus alunos: atividades de classe e de casa, dinâmica de jogos, seminários, assiduidade, participação, disciplina [...] (D1, D2, D3, D4, D7)

A prova não é a única forma de avaliar, ela é apenas um momento de verificar o conhecimento do aluno e saber se os conteúdos foram aprendidos (D3, D9)

Já o professor (D5) relata que

“Nas provas que são padrão da escola (parcial e bimestral) utilizo o modelo tradicional, os alunos ficam sentados em fila, mas no dia-a-dia eu deixo os alunos ficarem em dupla ou em equipe.

A partir dos instrumentos mencionados pelos professores para avaliar a aprendizagem dos alunos, pode-se perceber uma certa semelhança com os instrumentos e procedimentos que Libâneo (1994) sugere em sua obra denominada: Didática. Vejamos a tabela abaixo:

TABELA 14 – Instrumentos e procedimentos para avaliar sugeridos por Libâneo

Instrumentos e procedimentos	Tipo de abordagem	Momento de aplicação	Objetivo
Revisão de conteúdos	Qualitativa e quantitativa	No início de uma unidade de ensino	Sondar as condições prévias de aprendizagem dos alunos
Correção de tarefas			
Testes rápidos			
Dissertações curtas			
Conversação didática			
Exercícios	Qualitativa e quantitativa	Durante o desenvolvimento de uma unidade de ensino	Acompanhar o rendimento dos alunos
Estudo dirigido			
Trabalho em grupo			
Observação de comportamento			
Provas dissertativas	Qualitativa e quantitativa	No final de uma unidade de ensino	Verificar o rendimento do aluno
Provas objetivas			
Arguição oral			

Tabela adaptada de: Libâneo – Didática. 19ª ed. Cortez Editora. São Paulo: 1994, pp.203 e 204.

Nota-se que, assim como é sugerido por Libâneo (1994, p. 204), os docentes envolvidos na pesquisa utilizam um repertório diversificado de instrumentos o que torna ampla as possibilidades de avaliação da aprendizagem dos alunos.

Nessa perspectiva, o enfoque qualitativo de avaliação revelado na fala dos professores se aproxima com o defendido por Condemarín e Medina (2005), pois segundo eles:

Esse enfoque implica que a avaliação não deve ser considerada como um processo separado das atividades diárias de ensino ou apenas como um conjunto de provas passadas ao final de uma unidade ou tema. A avaliação deve ser vista como parte natural do processo de ensino-aprendizagem [...] (p.14).

Cabe ainda chamar a atenção para um fato importante: na medida em que vários instrumentos são utilizados pelo professor para avaliar a aprendizagem do aluno, implica diretamente também em uma gama maior de informações acerca de como está se desenvolvendo o processo de aprendizagem. Tal situação deve ser considerada positiva e muito proveitosa, pelo fato de revelar na avaliação não somente informações quantitativas, mas também qualitativas sobre o andamento da aprendizagem. Reforçando essa idéia, Teixeira (2008) assim se manifesta:

A avaliação tem o papel de subsidiar a prática pedagógica a ponto de que o professor consiga acompanhar, ao longo do processo, o desenvolvimento do aluno de maneira mais ampla e menos estigmatizada, já que serão considerados os aspectos referentes ao próprio aluno (p.167)

Desta forma, a avaliação, além de favorecer uma formação adequada do aluno, servirá também como uma ferramenta comprobatória do trabalho docente, indicando todos os esforços empregados para ajudar o aluno em sua aprendizagem e o seu desenvolvimento como um todo, resguardando a integridade de uma atividade pedagógica comprometida com o sucesso e reduzindo possíveis incertezas e angústias, podendo assim intervir de maneira mais precisa e significativa

Nos depoimentos dos professores é revelado que o instrumento mais praticado para avaliar a aprendizagem dos alunos é a prova escrita. Para Teixeira (2008, p.183), a prova “é um tipo de avaliação padronizado, que é colocado para todos os alunos da mesma maneira”, com o intuito de obter “respostas precisas dos assuntos expostos nela”.

Em vários depoimentos os professores afirmam não utilizar somente a prova como instrumento de avaliação. Não é objetivo desse estudo banir da escola as provas, pois

reconhecemos que estas são importantes e valiosas no processo de avaliação. Defendemos sim que na escola seja praticada uma avaliação com intenção formativa onde a prova deva ser apenas um dos métodos de avaliação utilizado pelo professor e nunca o único e exclusivo instrumento para acompanhar o desenvolvimento acadêmico do aluno.

A prova não deve ser considerada como a razão do fracasso escolar. Faz-se necessário sim ressignificar o sentido que a ela é atribuído, tornando-a um instrumento onde o professor possa recolher informações relevantes da aprendizagem e, cuidadosamente, interpretá-las para replanejar ações pedagógicas.

Tratando desse instrumento de avaliação, Teixeira (2008, p. 183-184) afiança que

Esse tipo de avaliação aplicado como mais um recurso de reflexão, aprimoramento e fixação da aprendizagem não causa dano algum e tende a auxiliar e enriquecer o processo educativo, criando mais uma tangente de reflexão. Outro aspecto positivo neste tipo de avaliação é a responsabilidade e a concentração que exige do aluno, pois o mesmo sabe que, naquele determinado momento, precisará se concentrar para realizar as questões, estando ciente que se espera um determinado resultado.

O depoente (D9) reforça a citação acima ao mencionar que “[...] a avaliação para ser respondida corretamente depende de dois fatores: ter conhecimento do conteúdo e ter tranquilidade”. Portanto, quando esse binômio é posto em prática pelo aluno, este vislumbrará maior possibilidade de ter sucesso na avaliação.

Porém, muitas vezes no cotidiano da sala de aula os professores utilizam a avaliação, especialmente a prova escrita, como instrumento de ameaça e tortura (LUCKESI, 2005). De instrumento de aprimoramento e fixação da aprendizagem, “a avaliação passa a ser um instrumento que ameaça e disciplina os alunos pelo medo” (p.40). Isso acontece na medida em que o professor utiliza a avaliação como mecanismo condutor de atitudes de indisciplina na sala de aula; então, a avaliação “passa a assumir o papel de espada ameaçadora que pode descer a qualquer hora sobre a cabeça daqueles que ferirem os ditames da ordem escolar” (p.40). Isso é explicitado na seguinte fala: “[. . .] vão se preparando que a qualquer momento eu posso fazer uma prova, uma prova relâmpago. Ele (o aluno) fica pré-avisado, mas ele não sabe qual será o dia da prova” (D7).

Em relação ao segundo depoimento (D5), observa-se que o professor declara assumir uma postura diferenciada para as duas situações descritas. Na primeira, apresenta característica de um

professor tradicional e conservador; já na segunda situação se apresenta com características mais sócio-interacionista e mais democrático. Para Luckesi (2005), a primeira postura reflete a educação do modelo liberal conservador, onde os alunos são controlados e enquadrados em parâmetros previamente estabelecidos por uma determinada ideologia e explica que dessa forma “a avaliação será, assim, um instrumento disciplinador não só das condutas cognitivas como também sociais” (p.32). Contrária à primeira, a segunda postura reflete uma educação que busca a superação do autoritarismo e a construção da autonomia do educando, pois “o novo modelo de sociedade exige a participação democrática de todos” (p.32). Essa dicotomia mostra que por mais que a escola defenda princípios democráticos, esta ainda conserva e assume posturas tradicionais como no trecho a seguir: “[...] no momento de prova na minha sala sou um pouco militar, pois separo as carteiras [...] para que os alunos não troquem idéias” (D2).

É importante que o professor saiba escolher de forma adequada as técnicas a serem utilizadas para avaliar a aprendizagem dos alunos, pois a escolha de um determinado instrumento indica a maneira e o objetivo a que ele se destina. Nesta perspectiva, uma ferramenta ou um instrumento de avaliação deve ser aplicado de maneira que seja adequado ao seu objetivo e à maneira como se pretende que funcione (BARLOW, 2006). O autor (2006, p.140) acrescenta ainda que esta ferramenta atuaria exatamente como “um prolongamento de nossos instrumentos sensoriais ou de nossos membros” com o intuito de trazer à tona informações sobre a aprendizagem do aluno.

A prova, com concepção de ferramenta tradicional da ação de avaliar, dá ênfase a função certificadora da avaliação na medida em que toma como referência, predominantemente, as notas conseguidas em um determinado momento de ensino. Assim como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) no artigo 24, inciso V, fala-se em “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”, Condemarín & Medina (2005) criticam o uso tradicional da prova, porque “seu produto final consiste em um número e não em uma análise dos problemas que os alunos encontraram durante uma determinada situação” (p.16).

Sobre a problemática da atribuição, pelo professor, da nota nas atividades realizadas pelos alunos em sala de aula, constata-se que esta ação se transforma em um obstáculo a promoção de uma avaliação formativa, pois segundo os professores pesquisados:

A gente trabalha em sala de aula [...] e no final do bimestre tem que dizer quanto aquele aluno vale, se vale um cinco ou se vale um oito ou um dez [...] até hoje eu me pergunto qual o sentido da nota. Não considero a nota importante, mas o aluno sim, porque ele precisa da nota para passar [...]. A nota é importantíssima. Os alunos valorizam muito a nota. A nota pode parecer uma coisa sem importância, mas para mim e para os alunos tem importância sim. Ela serve para a gente mensurar como está ocorrendo nossa ação (D1, D2, D7, D8, D9).

Mesmo afirmando que a nota não é importante e que a prova é apenas um momento de verificar o conhecimento do aluno, os docentes não conseguem promover avaliações sem a atribuição de uma nota, ou seja, o paradigma quantitativo é muito evidenciado. Foi observado pelo pesquisador e comprovado na entrevista que, durante o transcorrer do ano letivo, as notas vão sendo registradas no diário de classe e ao final de um determinado período é feita uma média: “Vou registrando no diário aquelas notas que ao final de um período vão compor a nota final do aluno” (D10). Percebe-se assim que os principais envolvidos na avaliação – aluno e professor – apresentam uma super valorização desse símbolo numérico compreendido entre zero e dez, porque “[...] ele (o aluno) precisa da nota para passar [...]” e também porque “[...] serve para a gente (o professor) mensurar como está ocorrendo nossa prática”. O professor (D1) se posicionou contrário a essa questão expressando-se da seguinte maneira: “Quando eu me permito que isso aconteça, eu me sinto como se eu tivesse fazendo parte de uma mentira”.

A atribuição da nota nas atividades promovidas pelos professores passa a ser o objetivo principal da avaliação a ser alcançado pelos alunos, pois

[...] a avaliação contribui para que os/as alunos(as) não desenvolvam uma real preocupação com o que podem saber ou não, e sim que valorizem fundamentalmente a possibilidade de ganhar dos demais, ou seja, de obter uma pontuação alta (ESTEBAN, 2001, p.117).

Isso é revelado, na prática, conforme mostram os depoimentos a seguir:

A nota é importante para o aluno porque é como se ela fosse um troféu. Se tira um três para ele é uma vergonha [...] se ele tira um oito ou um dez é sinal que ele está bem (D1)
 [...] toda vez que ele vê que tirou nota 10 ele dá pulos de alegria e diz, que maravilha vou mostrar isso para os meus pais (D9)

Nessa perspectiva, a avaliação é confundida com a atribuição de notas, e os alunos se sentem compromissados não com a aprendizagem propriamente dita de determinados

conhecimentos, mas sim com a conquista de determinadas notas que lhe assegurem o sucesso escolar, independentemente à ocorrência de aprendizagem.

Os depoimentos acima sinalizam para uma reflexão acerca do sentido que se está atribuindo a nota à aprendizagem dos alunos. Acredito que não se pode ignorar sua presença na escola como uma prática vigente, mas sim reconhecer que sua importância, como medida, é limitada e que a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores não deve ficar vinculada ou dependente dela.

Ampliando a discussão sobre as muitas técnicas utilizadas pelos professores para avaliar a aprendizagem dos alunos é importante deixar claro que antes da preocupação de escolher os mecanismos faz-se “necessário que o professor situe-se e posicione-se em relação ao contexto sociocultural e ao processo educativo no qual a avaliação será realizada” (Méndez, 2002, p.92), pois, assim como a educação, a avaliação não é uma ação neutra e reduzida a um simples exercício técnico. Ela oculta valores e ideologias que justificam muitas vezes a função a qual desempenha no contexto escolar, embora nem sempre de forma justa.

Outra problemática relacionada ao uso dos mecanismos de avaliação, principalmente a prova escrita, diz respeito ao tempo escolar que estes absorvem dos professores e dos alunos. Quando aplicados em sala de aula, segundo Condemarín & Medina (2005), os professores dedicam grande parte do tempo para anunciá-las, negociar com os alunos as datas que serão realizadas, corrigi-las e comentá-las com os alunos, além de atender às reclamações dos que de alguma forma, se sentiram prejudicados. Nesse sentido, corroboro com o pensamento das autoras porque, além de exigir muita habilidade e esforço dos professores para elaborar, aplicar e corrigir estes instrumentos, o tempo fica bastante reduzido para que os professores possam estudar, planejar e executar novas práticas de ensino. Para reforçar o pensamento de Condemarín & Medina (2005), acerca do tempo que as avaliações tomam, Perrenoud (1999) acrescenta:

Para que a máquina avaliativa funcione, trabalha-se, tomam-se múltiplas decisões, negocia-se. Tudo isso deixa finalmente poucos recursos para pensar em renovar o ensino, para se lançar em experiências didáticas, para transformar os métodos ou o estilo de administração de aula. [...] a avaliação freqüentemente absorve a melhor parte da energia dos alunos e dos professores, não restando grande coisa para inovar (p.68).

Na escola, o professor necessita ter a atenção e o cuidado de utilizar, no decorrer do processo, diferentes instrumentos de modo que os alunos tenham, a partir deles, oportunidades de demonstrar sua aprendizagem, assim como serem capazes de estabelecer relações entre o novo

conhecimento e as aprendizagens já adquiridas anteriormente. Trabalhando dessa forma, o professor certamente será capaz de “[...] perceber através da avaliação se o aluno conseguiu aprender ou não” (D5) aquilo que é relevante e em caso negativo, refazer seu planejamento e escolher novas maneiras para ensinar.

Os sujeitos da pesquisa apontaram algumas dificuldades que concorrem para o impedimento e a concretização de ações eficazes da avaliação da aprendizagem. Uma destas dificuldades encontrada pelos professores “[...] é o fato dos alunos chegarem no ensino médio com uma defasagem muito grande de aprendizagem” (D5 e D7). Na verdade e de acordo com informações obtidas pelo pesquisador por meio da própria secretaria da escola, os alunos egressos do último ano do ensino fundamental (9º ano), ou seja, que são matriculados no 1º ano do ensino médio, não apresentam as habilidades e competências, principalmente na disciplina de língua portuguesa, adequadas para o ingresso de forma satisfatória nessa etapa da educação básica. O baixo rendimento da aprendizagem desses alunos nessa disciplina, ao final de um determinado período, tem comprovado esta afirmação.

O baixo desempenho dos alunos egressos do ensino fundamental foi também percebido pelo Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) em 2008, mediante a vertente avaliação de Desempenho Acadêmico. O SPAECE é uma avaliação externa em larga escala realizada anualmente que visa avaliar as competências e habilidades dos alunos do ensino fundamental (2º, 5º e 9º anos) e do ensino médio (1º, 2º e 3º anos) da rede pública (municipal e estadual) de ensino do estado do Ceará. As informações coletadas por essa avaliação identificam o nível de proficiência e a evolução do desempenho dos alunos.

De acordo com o SPAECE (2008), os alunos matriculados no 1º ano do ensino médio no Liceu apresentaram uma média de proficiência em língua portuguesa de 267,35 pontos, sendo enquadrados na faixa intermediária na escala de proficiência que varia de 275 a 325 pontos. Porém, conseguiram superar a média do estado que foi que 226,21 pontos, na escala que varia de 226 a 275 pontos, sendo considerada uma média crítica de proficiência.

Por encontrar-se em uma escala intermediária de proficiência em língua portuguesa, estes alunos não reúnem as competências necessárias para que sejam considerados leitores capazes de lançar mão de recursos variados para ler com compreensão textos de diferentes gêneros, situação esta bastante requisitada no ensino médio, repercutindo diretamente nos resultados na avaliação

da aprendizagem, pois se não são capazes de compreender textos e enunciados contidos em um instrumental de avaliação, certamente terão dificuldades em respondê-lo satisfatoriamente.

Além do baixo desempenho acadêmico dos alunos que se matriculam no 1º ano do ensino médio, outra dificuldade foi revelada nos depoimentos dos docentes pesquisados; estes afirmam não estarem seguros em “[...] saber selecionar os instrumentos a serem utilizados para obter os resultados” (D4, D6).

Perrenoud (1999), se referindo à insegurança habitualmente sentida pelos professores na escolha dos instrumentos avaliativos, considera que, quando essa prática ocorre, os alunos apenas são submetidos a provas que evidenciam uma classificação hierarquizada dos seus desempenhos. Os professores, ao fazerem uso desse sistema clássico de avaliação, privilegiam instrumentos com atividades fechadas e estruturadas, preferindo avaliar “os conhecimentos isoláveis e cifráveis às competências de alto nível (raciocínio e comunicação)” (p.66) por serem mais fáceis de corrigir e porque não deixam dúvidas quanto às respostas fornecidas pelos alunos.

Acredito que a escola precisa romper com estes procedimentos de avaliação porque se tornam obstáculos à realização efetiva de uma inovação pedagógica. Nessa perspectiva, os professores devem investir em procedimentos de avaliação que forneçam informações pertinentes sobre a aprendizagem dos alunos para com isso conseguir um suporte seguro para suas ações pedagógicas.

É mister lembrar que esta inovação pedagógica, à qual se refere o autor, deve ser iniciada pelo professor em sua própria sala de aula mediante o contato diário com os alunos, procurando transformar este espaço físico em tempo e lugar de aprendizagem (MÉNDÉZ, 2002), se valoriza e se reconhece o uso da observação como um importante procedimento de avaliação; por conseguinte, procurando evitar a utilização do exame (prova), pelo fato de não representar corretamente a experiência de aprendizagem e o processo de pensamento que leva a expressar conhecimento, servindo apenas para classificar, certificar e selecionar os alunos.

4.3 A organização do ano letivo por blocos de disciplinas semestrais: o modelo do Liceu Estadual

O Ensino Médio, última etapa da educação básica, no município de Maracanaú, registrou em 2005 elevados índices de abandono e reprovação. Vejamos a tabela abaixo:

Tabela 15 – Índices de aprovação, reprovação e abandono no ensino médio em Maracanaú em 2005.

Série	Aprovação (%)	Reprovação (%)	Abandono (%)
1º	58,22	15,29	26,49
2º	80,25	10,65	17,48
3º	79,22	6,18	14,60

Fonte: SEDUC/Censo Escolar

Nota-se, por meio dos dados acima, um expressivo e preocupante percentual de reprovação e abandono, observados principalmente na 1ª série do ensino médio, situação esta que provocou inquietações e reflexões em muitos gestores educacionais fazendo impulsionar a busca por alternativas inovadoras, assim como a implementação de ações objetivas para o enfrentamento desses problemas nas escolas de ensino médio no município de Maracanaú. Porém, um ponto merece destaque: o índice de alunos que abandonaram a escola logo no primeiro ano do ensino médio representa mais de um quarto do total da matrícula. Qual a razão desse índice ser tão alto?

Diversos são os motivos que concorrem para a falta de sucesso dos alunos matriculados nas escolas de ensino médio, localizados muito mais no âmbito do contexto escolar e no próprio sistema educacional do que propriamente na responsabilidade do aluno e da família. Comentando, acerca dessa questão Menga apud Creso (2001) esclarece que o aluno acaba recebendo o rótulo do fracasso e que esta situação “se reverte sobre toda a sociedade, pois ela precisa contar com todos os seus cidadãos formados se quiser atingir um nível de desenvolvimento digno e responsável entre as nações” (p.29). Muitas vezes, tanto o sistema educacional como as instituições de ensino se eximem dessa função política e social atribuindo apenas ao aluno e à família a responsabilidade pelo fracasso escolar.

Pode-se constatar a existência na escola de um leque de problemas de natureza estrutural e organizacional, que dificultam o trabalho pedagógico de professores e a aprendizagem dos alunos, repercutindo diretamente no resultado do processo de ensino e aprendizagem. Dentre eles destaca-se a divisão do ano letivo em períodos identificados por ‘bimestres’. Esta divisão foi implantada no sistema educacional, há muito tempo atrás, possivelmente na tentativa de racionalizar o tempo escolar dos alunos; contudo, esse quadro estrutural atualmente ainda posto na maioria das escolas certamente não mais corresponde à necessidade e evolução da educação.

O atual paradigma de organização do ano letivo, dividido em bimestres, é utilizado por todas as escolas da rede pública estadual de ensino em Maracanaú e, pouco ou quase nada, se tem questionado ou pesquisado acerca de sua relevância tanto para o rendimento escolar como para a avaliação da aprendizagem.

Entre as mudanças na educação trazidas pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº 9394/1966) estão incluídas novas possibilidades de organização do tempo escolar, como é destacado abaixo:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos [...] sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (LDB, 1996, art. 23).

Respaldo legalmente por este artigo e legitimado por toda a comunidade escolar, como afirma o professor (D10) ao lecionar que “O projeto da semestralidade foi discutido antes com todos os professores, não foi algo imposto de cima para baixo”, o Colégio Estadual Liceu de Maracanaú, a partir de 2005, implanta em todos os turnos um novo modelo de organização do ano letivo do ensino médio regular em blocos de disciplinas semestrais como forma de tentar revitalizar a prática docente, melhorar a aprendizagem dos alunos e de diminuir o abandono. Isso pode ser confirmado nos seguintes trechos: “A semestralidade tem dado resultado positivo e satisfatório” (D7), “A organização semestral é o pilar de toda a nossa forma de trabalhar” (D9), “[...] os indicadores de aprendizagem após a implantação da semestralidade tiveram um aumento muito grande” (D10).

A tabela a seguir apresenta o movimento e o rendimento dos alunos do Liceu entre os anos de 2005 e 2008, confirmando exatamente os depoimentos dos professores acima citados, acerca do sucesso dessa nova organização.

Tabela 16 – Movimento e rendimento dos alunos do Liceu entre os anos de 2005 e 2008.

Ano	Aprovação (%)	Reprovação (%)	Abandono (%)
2005	82,6	6,8	10,6
2006	80,0	8,3	11,7
2007	87,4	5,0	7,6
2008	91,0	2,8	6,2

Fonte: Secretaria da Escola, 2009

Analisando os dados acima é correto afirmar que o modelo de organização do ano letivo escolar, em semestre no Liceu, representa uma alternativa curricular eficaz e significativa para diminuir os índices de abandono e de reprovação. Em 2005, ano de implantação do modelo, o percentual de abandono e reprovação eram de 6,8% e 10,6% respectivamente, três anos depois, em 2008, esses percentuais são reduzidos para 2,8% e 6,2%; isso representa uma diminuição de 4% e 4,4% respectivamente. O percentual de aprovação nesse mesmo período teve um acréscimo de 8,4%. Considerando que, em educação, elevar ou reduzir índices é uma tarefa bastante desafiadora, o Liceu consegue realizar esta tarefa com méritos.

A Lei 9394/96 determina a construção dos currículos, no Ensino Fundamental e Médio, “com uma Base Nacional Comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada” (Art. 26). Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), como citado anteriormente, passam a organizar o currículo em três áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Nessa etapa da educação básica os alunos estudam todas as disciplinas simultaneamente no transcorrer do ano letivo. A carga horária mínima anual para cada ano do ensino médio é de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar (art. 24, inc. I). Contudo, no Liceu as disciplinas dessas três áreas do currículo estão organizadas anualmente por série e divididas em dois blocos ofertados concomitantemente (bloco 1 e bloco 2), como mostra a tabela abaixo:

Tabela 17 – Distribuição das disciplinas em cada bloco

Blocos	Disciplinas
Bloco 1	Português, Inglês, Geografia, História, Filosofia e Sociologia
Bloco 2	Matemática, Física, Química, Biologia e Educação Física

Fonte: Secretaria do Colégio.

Os blocos de disciplinas semestrais são ofertados, como foi mostrado anteriormente, de forma simultânea, pois são independentes. A maioria dos docentes entrevistados acredita nesse modelo e defendem a idéia de que essa organização é positiva. Essas concepções são evidenciadas nas seguintes falas:

A semestralidade é válida porque o aluno tem somente algumas disciplinas para estudar durante um período (D2, D5)

Com a semestralidade ensino apenas em determinadas séries, então fica melhor para eu planejar [...] com certeza minhas aulas são de melhor qualidade, porque eu vou ter um tempo maior para planejar (D4)

O fato do professor, a partir da organização semestral, passar a ter mais tempo livre para selecionar e organizar seus procedimentos de ensino é um fator que pode contribuir consideravelmente para uma melhor aprendizagem dos alunos. Kilpatrick (1952) *apud* Turra (1993) leciona que cada tudo que se aprende tem sua própria maneira de ser aprendida, ou seja, para aprender a formar juízos deve-se praticar a formação de juízos sob condições que diferenciem o êxito do fracasso. Nesse sentido, para se obter uma aprendizagem eficaz, se faz necessário levar em conta a seleção e organização dos procedimentos que serão utilizados no decorrer do ensino.

No início de cada ano letivo, antecedendo ao planejamento realizado com todos os professores na semana pedagógica, a equipe de coordenação pedagógica, juntamente com a direção do Liceu, organizam as séries e as turmas para a distribuição dos blocos de disciplinas. Importante lembrar que, para se tornar viável este modelo, o total de turmas necessariamente deve ser par. Vejamos como ficou distribuída as turmas e os blocos de disciplinas em 2009.

Tabela 18 – Distribuição das turmas e dos blocos de disciplinas por turno em 2009

Bloco de disciplinas	Turmas		
	Manhã	Tarde	Noite
Bloco 1	1º A, 1º B, 1º C, 1º D, 1º E, 3º A e 3º B	1º F, 1º G, 1º H, 1º I, 1º J, 3º D e 3º F	1º M, 2º J e 3º I
Bloco 2	2º A, 2º B, 2º C, 2º D, 2º E, 3º C e 3º D	1º L, 2º F, 2º G, 2º H, 2º I, 3º G e 3º H	1º N, 2º L e 3º J

Fonte: Secretaria do Colégio, 2009

É mister pois esclarecer que o modelo de organização do ano letivo, adotado pelo Liceu, não fere a LDB no que se refere a quantidade de dias letivos, porque cada bloco de disciplinas é composto por cem dias letivos, previamente estabelecido no calendário escolar. Também é observada a exigência de setenta e cinco por cento de frequência mínima do aluno e média final igual ou superior a seis (de acordo com as Diretrizes da SEDUC) em cada disciplina, para aprovação para a série seguinte ou término dessa etapa da educação básica, após cumprir os dois blocos de disciplinas.

Outro aspecto que os docentes pesquisados revelaram como positivo no modelo é a otimização do tempo pedagógico, há muito reconhecido por eles como um dos mais influentes

componentes do complexo processo de ensino e aprendizagem. Com a organização em blocos de disciplina estes passaram a ter mais tempo com cada uma de suas turmas. Isso pode ser constatado nesses dois depoimentos: “[...] o professor tem um tempo maior com o aluno” (D3) e “[...] o aluno tem contado quase todos os dias da semana com a mesma disciplina” (D5, D7).

Vale a pena comentar o fato de que o aluno, ao ter mais aulas de uma disciplina em um determinado período (semestre) e o professor ter um tempo maior com uma turma neste mesmo período, não garante necessariamente uma aprendizagem plena por parte dos alunos. Porém, estas duas situações fazendo uma interface com um planejamento estratégico e com o desenvolvimento de uma metodologia de trabalho eficiente, poderá gerar bons resultados ao término de um período de ensino.

Por outro lado, na medida em que os docentes assumem mais aulas em menos turmas, aumentam e concentram mais tempo efetivo de trabalho pedagógico em sala de aula. Para o professor D1, isso é bastante proveitoso, pois segundo ele os professores podem “[...] conhecer melhor cada aluno”. Conhecer o aluno é uma ação que significa promover um ensino voltado e atento para a aprendizagem, onde o foco está no processo, norteando metodologias para a regulação das aprendizagens, implicando ampliando possibilidades de serem identificados nos alunos seus avanços e dificuldades de aprendizagem (PERRENOUD, 1999).

Pozo (2002) considera a quantidade de aula uma variável fundamental para qualquer aprendizagem, pois segundo ele muitos processos de ensino fracassam pelo fato dos professores não assegurarem ao aluno uma quantidade de aula necessária para a efetivação de sua aprendizagem, e acrescenta que “dependendo do resultado da aprendizagem a quantidade irá variar”, isto porque “em geral os resultados mais complexos requerem mais quantidade do que os mais simples” (P.91). Portanto, o tempo traduzido neste contexto como quantidade de aula deverá ser adequadamente ajustado pelo professor para que as diferentes aprendizagens sejam efetivadas.

Confunde-se ainda quantidade com qualidade no tocante ao ensino de um programa de conteúdos, como se lê no trecho: “[...] na concentração de carga horária o aluno vê uma quantidade maior de conteúdos” (D3).

A quantidade de conteúdos estipulada nos diversos componentes curriculares que os alunos devem estudar durante um certo período de ensino, em hipótese alguma poderá vir comprometer a compreensão e apreensão dos mesmos, ou seja, quanto maior for à quantidade de conteúdos ensinados pelo professor na sala de aula em um determinado tempo, mais irá requerer

do aluno também tempo para internalizá-los. Dessa forma, torna-se difícil crer que esta quantidade de conteúdos trabalhados pelo professor esteja realmente sendo apreendida com qualidade suficiente pelos alunos, visto que, a existência de alunos com ritmos e tempos diferentes de compreensão e apreensão sejam fatores diretamente implicantes na aprendizagem.

Alonso Tápia (1991), discorrendo sobre aprendizagem, aponta outros dois fatores que na escola podem contribuir de forma negativa para a aprendizagem dos alunos; o primeiro deles é quando o professor não consegue adequar as atividades escolares às capacidades de aprendizagem dos alunos, de modo a reduzir a probabilidade deles fracassarem na execução dessas tarefas; e o segundo é quando o aluno não é informado, pelo professor, sobre os objetivos concretos das atividades que serão realizadas, assim como a não explicitação das estratégias a serem utilizadas para alcançá-las. A relação entre professor e aluno deve ser pautada na confiança e na certeza do sucesso. O professor precisa criar estratégias de ensino adequadas para que o aluno consiga aprender e, para tanto, deve ser firmado entre ambos um contrato didático que respaldará todo o processo de ensino e aprendizagem.

Embora o modelo de organização por blocos de disciplinas semestrais, adotada pelo Liceu em 2005, tenha conseguido melhorar, como foi mostrado anteriormente, o desempenho acadêmico dos alunos, para o professor D1, outro desafio surge para ser superado, que é o de melhorar “[...] os índices de aprovação no ENEM e no vestibular [...]”. Para alguns professores ainda existe uma lacuna que precisa ser preenchida, como se observa a seguir:

[...] a falta de oficinas das disciplinas que os alunos não estão estudando naquele semestre. Principalmente para os alunos do 3º ano por conta do vestibular (D1, D3, D4)

Percebe-se, de acordo com a fala dos depoentes, que a implantação dos blocos de disciplinas semestrais não está contemplando plenamente os objetivos dos alunos do 3º ano. Os momentos de estudos, promovidos por meio de oficinas, que seriam realizados com o intuito de trabalhar e manter atualizado o conhecimento de conteúdos de algumas disciplinas não estão acontecendo. A não realização de oficinas complementares de estudos pode vir a ser um possível motivo de entrave para o ingresso de alunos no ensino superior. O professor D3, preocupado com os resultados de aprovação no vestibular, se manifestou a respeito dessa lacuna afirmando que se continuar assim os alunos “[...] perderão um pouco da competitividade no momento da realização da prova do vestibular”.

Nota-se também o valor e a importância que é atribuída pelos professores ao exame vestibular, situação esta considerada compreensível por ser o Liceu uma escola de ensino médio cujo um dos objetivos, desse nível de ensino, é viabilizar o acesso ao ensino superior. Acredito que apenas uma pequena parte dos alunos matriculados no 3º ano realmente almeje ingressar na universidade, ficando a parcela maior desejando simplesmente concluir seus estudos nesta última etapa da educação básica e entrarem para o mercado de trabalho, visto que o município de Maracanaú é um pólo industrial bastante promissor.

A organização por bloco de disciplinas semestrais que modifica a estrutura do ano letivo no Liceu, é um modelo considerado válido e apoiado por todos os professores que fizeram parte da pesquisa. Para estes, esse modelo passa a ser uma ótima oportunidade de superação da reprovação e do abandono, visto que o aluno, ao estudar apenas algumas disciplinas em um semestre, pode dedicar mais tempo de estudo e com isso ter um melhor rendimento.

O processo de avaliação da aprendizagem na organização por bloco de disciplinas semestrais será melhor explicitado na próxima seção.

4.4 A avaliação da aprendizagem na organização do ensino por blocos de disciplinas semestrais

O ensino médio organizado por blocos de disciplinas semestrais é um modelo inovador e desafiador adotado pelo Liceu. Esta nova organização fez com que a sistemática de avaliação e os procedimentos avaliativos também fossem revistos e modificados para se ajustarem adequadamente a esse modelo. O sistema de avaliação adotado pelo Liceu respeita as orientações estabelecidas pela Secretaria da Educação Básica do Ceará – SEDUC e são autorizadas pelo Conselho de Educação do Ceará – CEC.

Avaliar a aprendizagem dos alunos é uma tarefa complexa que requer amplo e profundo conhecimento por parte do avaliador (professor) na busca de identificar, discriminar, compreender e caracterizar os motivos determinantes das dificuldades da aprendizagem dos alunos, evitando com isso que a avaliação se torne uma ferramenta para excluir e classificar os alunos.

Sarubbi (1971) *apud* Turra (1993) conceituando avaliação em um contexto educativo afirma que:

[...] é um processo complexo que começa com a formulação de objetivos e requer a elaboração de meios para obter evidência de resultados, interpretação dos resultados para saber em que medida foram os objetivos alcançados e formulação de um juízo de valor (p.177).

Buscou-se saber se com a inserção dos blocos de disciplinas houve necessidade de redimensionar as metodologias de avaliação da aprendizagem. As informações revelaram que, antes da implantação desse modelo de organização, a avaliação praticada no Liceu não atendia as expectativas dos professores. Inovar as formas de avaliar a aprendizagem em função da implantação dos blocos de disciplinas semestrais é o pressuposto que fundamenta essa nova organização do trabalho pedagógico. A maioria dos docentes expressa que, de alguma forma, a implantação da organização por blocos de disciplinas despertou a necessidade de repensar as metodologias de avaliação e as formas de abordar os conteúdos, conforme os discursos a seguir:

A escola mudou sua forma de avaliar. Antes da organização semestral a gente tinha uma maneira muito formal de avaliar os alunos (D1)

Com a semestralidade procuramos maneiras diversificadas para que os alunos pudessem interagir com a prova [...] (D3, D4)

A escola agora tem uma maneira diferente de avaliar pois não está centrada somente nos conteúdos em si (D1, D2)

Entende-se por “uma maneira muito formal de avaliar” ao modelo de avaliação utilizado na escola tradicional onde os alunos são submetidos a rigorosas avaliações ao término de períodos previamente determinados, onde o resultado destas avaliações prevalece sobre os anteriores obtidos durante todo o processo educativo. Esse modelo de avaliação, segundo Turra (1993), “é um processo de descrição e julgamento para classificar os alunos ao final de uma unidade, segundo níveis de aproveitamento, expressos em notas” (p.185).

Procurando transformar a concepção tradicional de avaliação em uma atividade mais formativa, os professores do Liceu passaram a utilizar procedimentos diferentes para avaliar os alunos durante o semestre em cada bloco de disciplinas, como mostra a tabela abaixo:

Tabela 19 – Demonstrativo dos procedimentos para avaliar os alunos em cada semestre em 2009

1º Semestre	Séries	Procedimento
Primeira etapa	1ª, 2ª e 3ª	Provão
Segunda etapa	1ª, 2ª e 3ª	Simulado
2º Semestre	Séries	Procedimento
Primeira etapa	1ª e 2ª	Seminário
	3ª	Provão
Segunda etapa	1ª, 2ª e 3ª	Simulado

Fonte: Secretaria do Colégio, 2009.

A tabela acima apresenta as principais estratégias utilizadas pelos professores para avaliar os alunos a partir da implantação da organização por bloco de disciplinas semestrais. Observa-se que cada semestre foi dividido em dois momentos distintos para que as avaliações fossem realizadas: 1ª etapa e 2ª etapa. Na primeira etapa do primeiro semestre os alunos da 1ª, 2ª e 3ª séries e na primeira etapa do segundo semestre apenas os alunos da 3ª série realizam uma avaliação denominada de provão. Esta avaliação é elaborada pelos professores contendo questões subjetivas solicitando ao aluno que faça uma leitura de cada questão e em seguida apresente sua resposta de modo dissertativo. O provão é composto de 10 (dez) questões de cada disciplina, portanto, no bloco de disciplinas 1, esta avaliação possui 60 (sessenta) questões e no bloco 2, 50 (cinquenta) questões. O aluno dispõe de 4 (quatro) dias para responder esta avaliação. No primeiro dia ele recebe, na sala de aula, a avaliação e pode levá-la para sua residência, porém, não é permitido a este escrever nada na avaliação. No segundo dia, na sala de aula e individualmente, o aluno inicia a resolução do provão. Dando continuidade, no terceiro dia continua a responder individualmente sua avaliação, também na sala de aula. No final do turno do quarto e último dia de realização o aluno entrega ao professor seu provão devidamente respondido.

O procedimento avaliativo, aplicado na segunda etapa do primeiro e do segundo semestres para os alunos da 1ª, 2ª e 3ª séries, é denominada de simulado. Os professores elaboram essa avaliação a partir do modelo do vestibular com questões objetivas de múltipla escolha. Nessa avaliação os alunos devem ler as questões e marcar a opção correta, transcrevendo em seguida as opções assinaladas para um cartão resposta por onde será corrigido este instrumental. A quantidade de questões por disciplina nesta avaliação é distribuída da seguinte forma: português e matemática (40 questões); química e biologia (25 questões); inglês, geografia, história e física (20 questões); educação física (10 questões); filosofia e sociologia (5 questões).

Para cada bloco de disciplinas o aluno utiliza dois dias para a realização deste procedimento avaliativo e em cada dia são respondidas (60) sessenta questões, como é explicitado na tabela abaixo:

Tabela 20 – Quantitativo diário de questões por disciplinas do simulado em 2009

Bloco de disciplinas / Dia	Disciplina e quantidade de questões
Bloco 1 / primeiro dia	Português (40) e inglês (20)
Bloco 2 / primeiro dia	Matemática (40) e física (20)
Bloco 1 / segundo dia	Geografia (20), história (20), educação física (10), filosofia (5) e sociologia (5)
Bloco 2 / segundo dia	Química (25), biologia (25) e educação física (10)*

Fonte: Secretaria do Colégio, 2009.

(*) Apenas para o 3º ano “I” e “J”

O seminário é o procedimento avaliativo realizado pelos alunos da 1ª e 2ª séries na primeira etapa do segundo semestre. Esta atividade é organizada por equipe de três alunos do mesmo ano e turno. Cada equipe escolhe um tema que deverá manter uma interface com outras disciplinas o qual será submetido a apreciação de uma comissão de professores para ser avaliado e aceito para ser apresentada. Cada equipe tem seu trabalho orientado por um professor-tutor. A apresentação dos seminários é feita no auditório do colégio sem a utilização de recursos áudio-visuais e na presença dos alunos envolvidos nesta atividade. Uma banca examinadora formada por professores do próprio Liceu destina até vinte minutos para cada equipe fazer sua apresentação, e ao final, é atribuída uma nota geral para a equipe a partir de critérios previamente estabelecidos.

Consoante os sujeitos da pesquisa dentre as formas contemporâneas de avaliar apenas o seminário é a técnica por eles utilizada. No entanto, a prova escrita (provão) e o teste (simulado), porém, ainda são instrumentos da prática desses professores. Isto revela que eles tentam utilizar técnicas avaliativas inovadoras, mas não dispensam a prova como instrumento avaliativo. Também merece destaque o fato do Liceu continuar com períodos determinados para a realização de avaliações. Antes do modelo vigente, aconteciam avaliações com características somativas, ao final de cada um dos quatro ‘bimestres’; atualmente estas avaliações permanecem ocorrendo, porém inseridas em cada semestre. Percebe-se que o modelo tradicional de avaliar a aprendizagem por meio de “semanas de provas” ainda é uma ação presente no Liceu. Isso se deve,

certamente, pela cultura criada e cultivada ao longo do tempo pelas escolas, e dificilmente esse paradigma seja modificado.

Mesmo com o Liceu revelando cultivar um modelo tradicional de avaliação, o professor (D10) se manifesta satisfeito e afirma que a escola está “em uma escala ascendente, [...] é um processo que ainda está longe do ideal, mas que está no caminho certo”. Ainda no que diz respeito a forma de avaliar da escola o professor (D1), sem perceber que esta guarda traços tradicionais, comenta que “[...] a escola inovou demais, muito mesmo sua forma de avaliar”. A forma diferente de trabalhar a avaliação no qual o aluno pode levar a prova para casa também é reconhecida e valorizada na fala do depoente (D8): “O interessante nesse tipo de avaliação é que o estudante pode continuar estudando em casa, voltar e rever o que ele fez”.

Na verdade a estratégia utilizada pelos professores para avaliar a aprendizagem dos alunos onde este pode levar sua avaliação (prova) para casa é sem dúvida uma iniciativa inovadora. Porém, não se pode deixar de reconhecer que o Liceu, tomando por base um antigo modelo de organização anual, o adaptou a sua realidade e implantou o ensino por blocos de disciplinas semestrais.

Com a possibilidade de o aluno levar sua avaliação para casa e com isso ter a oportunidade de conhecer as próprias questões da prova, além do livre arbítrio de pesquisar e aprofundar, sozinho ou com a ajuda de outras pessoas, estudos relacionados ao conteúdo da prova, remete o pensamento de que, dessa forma, este aluno obterá um resultado satisfatório, ou seja, será atribuída a ele a nota máxima. Portanto, o estudo revelou que esta situação não acontece, pois “Na média geral o resultado não é tão satisfatório assim, a gente esperava mais, melhores notas, mas ainda fica a desejar”, revelou o professor D8. A angústia de perceber que os alunos não aproveitam esta oportunidade para melhorar seus conhecimentos e conseqüentemente obter boas notas, é sentida também pelo professor D4, ao desabafar dizendo que “[...] sabemos que tem alunos que vão só copiar dos colegas e não vão aprender”, mas por outro lado este mesmo professor reconhece o esforço de alguns de seus alunos em não desperdiçar esse momento, porque “[...] formam grupos de estudos” na escola, e assim conseguem realmente aprender e obtêm boas notas.

A implantação da organização em blocos de disciplinas no Liceu repercutiu, como já mencionado anteriormente, na forma de avaliar a aprendizagem dos alunos. Nessa perspectiva, sendo o professor o principal sujeito que organiza e desenvolve o processo avaliativo na sala de

aula, este deve elaborar suas avaliações de modo que possa agir e decidir a partir delas, com mais coerência e segurança. Porém, tal fato não é percebido na fala a seguir:

Eu faço prova de múltipla escolha porque a primeira fase de todos os vestibulares é dessa forma. Percebo que eles (alunos) querem mesmo é prova com questões de marcar, pois isso é uma exigência não só da escola, mas do próprio mercado (D1, D2).

É importante que o professor compreenda e tenha clareza que avaliar a aprendizagem é uma tarefa difícil e, além disso, saber que nem todas as avaliações, que são promovidas na escola, são adequadas e são aplicadas aos mesmos fins. Para que isso ocorra de maneira tranquila e segura é necessário que o professor obedeça determinadas etapas.

Turra (1993) aponta quatro etapas essenciais e necessárias para que uma avaliação seja considerada bem elaborada. Essas etapas se aproximam muito às sugeridas por Thorndike e Colotto. Vejamos a tabela abaixo:

Tabela 21 – Etapas para a elaboração de uma avaliação

Etapas	Objetivo
1ª. Determinar o que vai ser avaliado	<ul style="list-style-type: none"> ■ Formular os objetivos em termos de comportamento observável: no domínio cognitivo (conhecimento, capacidade) – no domínio afetivo (interesses, atitudes, valores) – ou no domínio psicomotor (habilidades motoras)
2ª Estabelecer os critérios e as condições para a avaliação	<ul style="list-style-type: none"> ■ Estabelecer critérios, ou seja, apontar indicadores da execução de um trabalho capaz de apresentar o êxito alcançado. ■ Estabelecer condições, ou seja, representa as situações nas quais o processo é realizado (situação de prova ou situação de vida regular).
3ª Selecionar os procedimentos e instrumentos de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> ■ Determinar as técnicas que são mais adequadas para que o objetivo seja alcançado.
4ª Quantificar o atributo em unidades de grau ou quantidade	Aferir os resultados por meio de uma interpretação, ou seja, quantificar através de um símbolo.

Tabela adaptada de: Turra – Planejamento de Ensino e Avaliação. 11ª ed. Sagra. Porto Alegre: 1993, pp.191 e 192.

Observa-se que é necessário primeiramente que o professor saiba que objetivos educacionais deseja alcançar ou que mudanças espera que o aluno tenha, para em seguida determinar quais procedimentos serão os mais adequados. Bloom (1983) faz referencia a tais objetivos, dizendo que

[...] uma das principais tarefas que os professores tem diante de si é decidir, tanto quanto possível, que mudanças desejam promover no aluno e que papel podem desempenhar a fim de auxiliá-lo nesse processo.

É mister citar que os instrumentos usados para avaliar a aprendizagem escolar, por mais criteriosos e minuciosos que sejam, não conseguem garantir um alto índice de precisão. Nesse sentido, os procedimentos e instrumentos por melhores que sejam elaborados não dispensam a necessidade de se interpretar os resultados. Os procedimentos de medida são apenas ferramentas que carecem de discernimento e destreza por parte do professor e na medida em que forem mais precisos e variados, mais destreza faz-se necessário para utilizá-los com discernimento e eficiência (TURRA, 1993).

No decorrer da pesquisa foi solicitado pelo pesquisador que os docentes mencionassem como organizavam suas práticas de avaliação das aprendizagens. Reproduzimos alguns depoimentos:

- Preparo minhas avaliações pelo conteúdo que trabalhei na sala de aula e procuro elaborar sempre questões contextualizadas para que os alunos possam mostrar competência em ler e escrever (D1, D2, D3, D4)
- A prova não é a única forma de avaliar o aluno, a prova é um momento de verificação dos conteúdos aprendidos (D3)
- Não acredito que a prova seja o único meio para avaliar o aluno. Na verdade a prova é apenas mais um instrumento [...] (D7)
- [...] minhas avaliações são escritas e contextualizadas (D8)
- Trabalho sempre com questões que levem o aluno a interpretar o enunciado, por conta do vestibular e do ENEM (D10)

Ao analisar os discursos desses docentes, percebe-se uma clara ênfase à avaliação de conhecimentos específicos das disciplinas que lecionam. Em particular, aos fatos e conceitos constantes no livro didático ou em outros materiais complementares de pesquisa elaborados pelo professor. As provas dos professores serão analisadas com maior profundidade em outro momento. Acredito que tal situação aconteça pelo fato da comunicação estabelecida na sala de aula, entre professores e alunos, sejam organizada essencialmente em torno dos conteúdos específicos de cada disciplina que acabam se constituindo, de forma natural, nos principais, ou mesmo nos únicos, objetos de avaliação. Por outro lado, como as competências de natureza transversal (domínio da resolução de problemas ou domínio das relações socioafetivas), ao

contrário dos conteúdos disciplinares, não estão explicitamente definidas no currículo como objetivos a serem atingidos pelos alunos, raramente são valorizadas e, conseqüentemente, raramente são avaliadas por estes professores.

As provas escritas e os testes, como já citamos anteriormente, são claramente os instrumentos mais valorizados e utilizados pelos professores participantes da pesquisa, que tendem a avaliar de maneira exclusiva os conhecimentos correspondentes aos conteúdos de natureza acadêmica de cada componente curricular (isso será melhor explicitado mais adiante). Acredito que essa ação tenha sentido, pois é coerente com as concepções sobre de avaliação defendidas por esses professores, que acabam percebendo que estes procedimentos permitem medir de forma mais rigorosa as aprendizagens dos alunos. Ao agirem desse, modo sentem-se mais seguros e também sentem que sua missão como sujeito avaliador da aprendizagem se torna menos complicada.

De acordo com as manifestações dos sujeitos da pesquisa, a prova é considerada apenas como mais um instrumento de avaliação, se constituindo em um momento destinado para a verificação do conhecimento e como uma situação de prestação de contas. Os professores afirmam elaborar provas contextualizadas para instigar nos alunos a leitura e interpretação das questões. É mister pois lembrar que o aluno, para responder uma prova contendo questões contextualizadas, implica buscar apoio em cada enunciado. Portanto, para a elaboração de questões desse tipo, alguns cuidados devem ser observados, pois a precisão no estabelecimento dos critérios de correção é um fator imprescindível e fundamental.

A partir do relato dos docentes no tocante ao processo de ensino e aprendizagem constatamos que estes procuram envolver ao máximo seus alunos de modo que participem com mais responsabilidade desse processo e nunca deixando de ajudá-los quando necessário. Vejamos alguns:

- Se eu faço uma prova escrita e o aluno tira um três [...] ele foi mal [...] poderia ter se esforçado. Se o aluno tem uma dificuldade na aprendizagem eu levo isso em consideração [...] (D1)
- [...] os alunos que não estão com excelência nas notas são trabalhados, são acelerados (D5)
- Uma coisa que eu não me preocupo é terminar todo o conteúdo do livro didático. Minha preocupação é que o aluno aprenda (D7)

- O aluno não fica apenas na sala para receber informações, ele é um agente construtor de aprendizagem (D9)

Os professores, assumindo posturas como estas, contribuem para melhorar a eficácia da aprendizagem. Segundo Pozo (2002), aprendizagem é o resultado de uma atividade voluntária e consciente, que geralmente é produzida em espaços socialmente organizados.

A motivação pode ser considerada como um requisito *sine qua non* da aprendizagem, sendo portanto um componente importante para o sucesso do aluno. No Liceu, esta situação é revelada nos seguintes discursos:

Muitas vezes acontece de eu colocar determinada questão na prova e o aluno responder diferente da forma que eu ensinei, só por isso ele errou? Claro que não. Isso significa que muitas vezes você (professor) pode deixar de lado aquela forma rígida de corrigir as provas e valorizar mais o que o aluno escreveu, dessa forma ele perderá o medo e se sentirá mais motivado para responder (D9)

No avaliação é o momento em que eu preciso ficar mais próximo do aluno, para incentivá-lo dando segurança para que ele acredite que é capaz de se sair bem (D10)

Nesse caso, os professores criam um estado de motivação para que a aprendizagem aconteça, tornando os alunos produtivamente envolvidos em uma determinada atividade. A motivação é vista como o resultado da expectativa do aluno de atingir um objetivo, ou seja, o que se pretende alcançar a partir de um certo esforço e, para isso, fatores externos devem ser mobilizados para que a sua concretização, tais como a concentração no objetivo a ser alcançado e a ausência de ansiedade ou medo do fracasso.

As práticas avaliativas do Liceu, por conta da organização por blocos de disciplinas semestrais, foi resignificada pelos professores. Novos procedimentos avaliativos foram implantados e se apresentam como valiosas ferramentas de aprendizagem dos alunos. A prova escrita e a prova com questões objetivas ainda se configuram como importantes instrumentos de avaliação para a grande maioria dos professores pesquisados.

Na próxima seção, será feito um estudo comparativo entre as concepções de avaliação e a prática dos professores pesquisados.

4.5 Comparação entre as concepções de avaliação e a prática revelada nas provas

Diante do que foi exposto anteriormente, esta seção se justifica, uma vez que se pretende verificar a coerência entre os discursos dos depoentes sobre a avaliação da aprendizagem e a sua prática em sala de aula. Partindo dessa idéia, pode-se destacar a opinião dos professores a cerca da avaliação: “Ela é apenas um momento de verificar o conhecimento do aluno e saber se os conteúdos foram aprendidos” (D3, D9).

Destaca-se, no depoimento acima, a preocupação dos docentes pesquisados em verificar se os conteúdos ensinados na sala de aula, durante um determinado período, foram realmente aprendidos. Ora, ao analisar algumas questões da prova do professor D3, vê-se o seguinte:

Questão 1 – No primeiro enunciado do artigo, encontramos os substantivos *imaginação* e *criatividade*. Classifique-os segundo o seu conteúdo semântico e justifique sua resposta apontando aspectos morfológicos.

Questão 2 – A palavra *brasileiro*, dependendo do contexto, pode ser substantivo ou adjetivo. Seu emprego no artigo é como adjetivo. Por quê? Dê exemplo com a palavra empregada como substantivo.

Questão 3 – Observe os substantivos seguintes e comente sua classificação, observando sua formação e seu conteúdo semântico de generalização ou individualização: *bóia-espaguete*, *hidroginástica*, *bike-canguru*, *América Latina*.

Questão 4 – *Antichulé* é um substantivo primitivo ou derivado? Justifique sua resposta.

(Prova de Língua Portuguesa do D3)

Observa-se claramente na construção dos enunciados das questões destacadas que o objetivo do professor era saber se o conteúdo ‘substantivo’, trabalhado durante as aulas da disciplina de língua portuguesa, tinha sido aprendido pelos alunos. Para isso, foram utilizadas palavras-chaves – classifique e dê exemplos – para enfatizar se a aprendizagem sobre este conteúdo foi assimilado ou não. Segundo Bloom (1976), este tipo de questão se aproxima do sentido da categoria “conhecimento”, pois “[...] inclui comportamentos e situações de verificação, nos quais se salienta a evocação, por reconhecimento ou memória, de idéias, materiais (conteúdos) ou fenômenos” (p.55). Portanto, neste caso existe uma coerência entre o seu discurso e sua prática. A intenção do professor D3 com este tipo de enunciado, é fazer com que o aluno evoque informações adquiridas e armazenadas durante a fase de aprendizagem. Fica também

caracterizada, neste tipo de questão, a concepção de avaliação que visa avaliar a adequação dos resultados obtidos pelo aluno, no que se refere aos objetivos perseguidos pelo processo de ensino, ou seja, as questões foram elaboradas com o intuito de determinar até que ponto os objetivos educativos ensinados na sala de aula foram realmente alcançados. Essa concepção de avaliação é a mesma defendida por Tyler, pois segundo ele “[...] a avaliação torna-se um processo cuja finalidade é verificar até que ponto as experiências de aprendizagem, tais como foram desenvolvidas e organizadas, estão realmente produzindo os resultados desejados” (1977, p.98).

Para Gagné e Briggs, 1974; Gagné e Beard, 1978 *apud* Coll (1996) esta é uma concepção neocondutista de avaliação, cuja idéia central objetiva a criação de provas ou instrumentos de medida para avaliar os resultados da aprendizagem dos alunos. Para esses autores, a avaliação é tida como um processo que

[...] deve começar pela exigência de alguns objetivos de execução cuidadosamente definidos. A partir da definição de um determinado objetivo, o passo seguinte consiste em precisar o âmbito ou domínio de tarefas que conduza à elaboração, ou ainda à derivação de itens de medida representativos do mesmo (COLL, 1996, p.379).

Analisando o discurso dos docentes participantes do estudo, um aspecto que despertou a atenção do pesquisador foi o forte conflito em relação a limitar a avaliação da aprendizagem à prova. Mesmo afirmando que a nota não mede conhecimento, que é importante considerar tudo que o aluno produz, a escola não consegue realizar avaliações sem passar pela prova. Nessa perspectiva, tudo acontece em torno da obtenção da nota, a qual é vista como meio de comunicação com outros elementos da escola, com o sistema de ensino, com o aluno e com a família.

Reavendo a fala de um dos professores entrevistados essa situação se confirma:

[...] o sistema me pede nota [...] os próprios alunos cobram nota. Lembro que na época do AS (aprendizagem satisfatória) e do ANS (aprendizagem não satisfatória), foi um nó na minha cabeça, porque o AS não me dizia se o aluno estava realmente bom, e o ANS também não me dizia se o aluno estava realmente mau [...] com a nota dá para fazer uma média e saber como o aluno está, se precisa melhorar (D2).

Diversos autores tais como Bourdieu; Passeron, 1975; Foucault, 1977 e Luckesi, 1999 trataram da questão do exame, realizado no âmbito escolar, como instrumento de hierarquização, seleção e poder na manutenção da estrutura social.

Bourdieu e Passeron (1975), analisando o exame presente na estrutura e na história do sistema de ensino, afirmam que ele “exprime, inculca, sanciona e consagra os valores solidários com uma certa organização do sistema escolar, com uma certa estrutura do campo intelectual e, por meio dessas mediações, com a cultura dominante” (p.155). Mais adiante, os mesmos autores supõem que um sistema de exames “que assegura a todos a igualdade formal diante de provas idênticas e que garante aos indivíduos dotados de títulos idênticos a igualdade de oportunidade de acesso à profissão, satisfaz o ideal pequeno burguês de equidade formal” (p.156).

Em resumo, estes estudiosos mostram que a promoção de um sistema de exame contribui para a reprodução da ordem social estabelecida, selecionando um número limitado de pessoas, mas, ao mesmo tempo, dissimulando esta função.

Foucault (1977, p. 166) afirma que “a escola torna-se uma espécie de aparelho de exame ininterrupto que acompanha em todo o seu comprimento a operação de ensino”. Para ele, se estabelece cada vez mais forte a eterna comparação de cada pessoa com as demais, que permite ao mesmo tempo medir e aprovar.

Luckesi (1999) argumenta sobre a utilização da avaliação da aprendizagem com função única de classificar os alunos e chama a atenção para o fato dessa forma de agir do professor estar comprometido, consciente ou não, com o paradigma de educação que representa o modelo atual de sociedade liberal-conservadora, autoritária e classista. O autor acrescenta ainda que a prática educativa passou a ser norteadada por uma “pedagogia do exame” em detrimento de uma pedagogia de valorização do ensino e da aprendizagem. A avaliação balizada pelos exames não desempenha a função de ajudar para melhorar a aprendizagem, mas sim para propagar pessoas submissas e para atender aos processos de seletividade social.

Foi revelado na fala de alguns professores que a escola utilizava outras atividades além da prova escrita para avaliar a aprendizagem dos alunos. O professor (D1) se referindo a este assunto se manifestou da seguinte forma: “Avaliar através de seminários foi a maior inovação que a escola apresentou [...]”.

A avaliação por meio de seminário proporciona aos alunos oportunidade de investigar, estudar e preparar o conhecimento, reelaborando-o, tornando-se dessa forma sujeito ativo no seu processo de aprendizagem. Cabe ao professor desempenhar sua função garantindo o êxito da aplicação do ensino socializado por meio de ações tais como: relacionar assuntos relevantes do contexto dos alunos, auxiliar na escolha do tema, indicar referências bibliográficas pertinentes

orientando quanto à fonte dessas consultas, explicar os objetivos e esquematizar o cronograma para a efetivação do trabalho.

Na realização dessa atividade, algumas ações foram citadas pelos professores entrevistados como positivas, dentre elas: o tema é escolhido pelo aluno e apresentado com objetividade, as questões surgidas no decorrer da elaboração do trabalho são esclarecidas, debatidas, argumentadas e a busca de respostas às perguntas são registradas, o trabalho é apresentado em público para outros alunos. Essa atividade, a partir da Taxionomia de Bloom, envolve as categorias de análise e síntese. Os professores promovem atividades que desenvolvem habilidades da categoria de análise na medida em que os alunos são capazes de focalizar o desdobramento de conteúdos em suas partes constitutivas, tecendo e estabelecendo relações entre elas; a síntese é a categoria do domínio cognitivo que proporciona ao aluno uma gama maior de oportunidades para desenvolver seu comportamento criativo, visto que implica trabalhar com elementos, partes de um todo, organizando-o ou reorganizando-o de modo que constituam um sentido aceitável (BLOOM, 1977). Nessa perspectiva, por meio do seminário, os alunos buscam reunir e transmitir a outras pessoas (professores, colegas de classe, coordenação, convidados etc) algumas informações, idéias e experiências acerca de um determinado conteúdo (assunto ou tema) o qual anteriormente não se apresentava tão elucidado. O seminário exige dos alunos habilidades cognitivas mais complexas.

No final dessa atividade acontece a apreciação sobre o trabalho realizado. Professores e alunos coletivamente fazem comentários sobre os procedimentos adotados e sobre o desempenho final, sugerindo novos estudos ou encaminhamentos a respeito do tema. O seminário, portanto, é uma excelente oportunidade de aprendizagem e de avaliação.

No Liceu, o seminário, como atividade utilizada para avaliar os alunos, acontece apenas para os alunos da 1ª e da 2ª séries. Ao analisar o formulário usado para avaliar esta atividade, percebe-se a presença marcante de alguns critérios, tais como: criatividade, comunicação, linguagem e eloquência, que sinalizam que esta atividade apresenta uma característica de abordagem qualitativa. Mas, como a instituição exige a atribuição de uma nota para o aluno, ao término dessa avaliação, ficou estabelecida pela coordenação pedagógica que para cada critério avaliado será dada uma nota que posteriormente resultará em uma média aritmética. É notório que mesmo o seminário sendo uma atividade predominantemente qualitativa, a escola exige do professor que seja atribuído um valor quantitativo à aprendizagem do aluno.

Sendo uma atividade que possibilita ao aluno apresentar oralmente o que aprendeu diante de outras pessoas, o seminário fortalece a avaliação para um sentido de “caráter qualitativo mais do que quantitativo, multidimensional mais do que unidimensional, e dinâmica, mais do que estática, de suas aprendizagens” (COLL, 1996, p. 376), além do mais, trabalhando pedagogicamente dessa forma os alunos podem mostrar o domínio de diferentes tipos de conhecimentos e habilidades.

Retornando às discussões acerca das provas escritas, vale destacar o posicionamento de alguns professores pesquisados:

Preparo minhas avaliações procurando sempre elaborar questões contextualizadas para fazer o aluno pensar, raciocinar, além de mostrar sua competência em ler e interpretar (D1, D2, D3, D4, D8).

A citação acima reflete o cuidado e a atenção dos professores em elaborar itens que induzam o aluno a refletir de modo mais aprofundado acerca do assunto estudado antes de responder. Este cuidado pode ser confirmado na análise das seguintes questões:

Questão 1 – “Viam-se de cima as casas acavaladas umas pelas outras, formando ruas, contornando praças. As chaminés principiavam a fumar; deslizavam as carrocinhas multicores dos padeiros; as vacas de leite vacas de leite caminhavam com o seu passo vagaroso, parando à porta dos fregueses, tilintando o chocalho; [...] ouvia-se o ruído estalado dos carros de água, o rodar monótono dos bondes” (AZEVEDO. Casa de Pensão. São Paulo: Martins, 1973).

O texto reflete o cotidiano de uma cidade brasileira durante a velha república. Descreva as mudanças sociais que ocorreram nessas cidades.

(Avaliação de História do Professor D8).

Questão 1 – A velha república brasileira (1889-1930) foi useira e vezeira de práticas políticas hoje condenáveis pelas democracias. As oligarquias de São Paulo e Minas Gerais, regiões onde se produziam a maior parte da riqueza agrícola brasileira, se revezavam na Presidência da República até 1930. A política dos Governadores, após 1902, foi amplamente usada pelas autoridades políticas da república. Explique como ela ocorria.

(Avaliação de História do Professor D8).

De acordo com a análise dessas questões, vimos que, na prática, existe o cuidado entre docentes entrevistados em elaborar itens que propicie o educando a pensar sobre o que foi ensinado, ampliando a possibilidade de novas aprendizagens. Portanto, os relatos evidenciam, realmente, que os docentes estão preocupados que, nas suas avaliações, o enunciado de cada questão conduza os alunos a uma reflexão. A presença desse tipo de item nas provas caracteriza que os professores realizam atividades que

desenvolvem a aprendizagem de conceitos. Para reforçar essa idéia buscamos Ausubel, Novak e Hanesian (1978) *apud* Coll (2000), pois afirmam que uma atividade avaliativa organizada à aquisição de conceitos deve conter:

Um cabeçalho ou introdução, que cumpriria a função de ativar nos alunos um conhecimento prévio com o qual deliberadamente seria realizado o conteúdo principal da exposição. Esse material introdutório atuaria como “organizador prévio” dos materiais que vêm a continuação e serviria como “ponte cognitiva” entre os conhecimentos prévios dos alunos e a informação contida na exposição [...] (p.52).

Para expressar a idéia de uma atividade avaliativa de conceito, o enunciado geralmente se apresenta com os seguintes verbos: descrever, explicar, relacionar, analisar, inferir, interpretar, enumerar, resumir etc. Para Bloom (1977), nas provas com esse tipo de operação mental, além da identificação da proposta de reconhecimento, há também a indicação de elementos que dão significado ao objeto de conhecimento (composição, finalidade, propriedades características etc), visto que, para alcançar esta compreensão, “[...] o estudante pode modificar mentalmente a comunicação, expressando-a em uma forma análoga que lhe é mais significativa. [...] pode também ir além do que lhe é oferecido na própria comunicação” (p.76). Elaborar avaliações que promovam a aquisição de conceitos depende essencialmente da capacidade que elas possuem de ativar conhecimentos relevantes que estabeleçam uma “ponte cognitiva” que torna possível a assimilação de um novo material (COLL, 2000).

A aprendizagem de conceitos direciona o ensino para o desenvolvimento de aprendizagens significativas, visto que se produz uma inter-relação substantiva entre o novo conhecimento e o já presente na estrutura cognitiva do aluno. Para Martín e Solé (2004), entende-se por aprendizagem significativa:

[...] aquela (aprendizagem) na qual a nova informação se relaciona de maneira significativa, isto é, não-arbitrária, não ao pé da letra, com os conhecimentos que o aluno já tem, produzindo-se uma transformação, tanto no conteúdo assimilado quanto naquele que o estudante já sabia (p.61).

O importante neste tipo de aprendizagem é captar o seu sentido e relembrar a maior quantidade de idéias, não a sua reprodução literal. Nessa perspectiva, o aluno deve contar com conhecimentos prévios pertinentes que possa relacionar de forma substancial com o novo que tem de aprender.

Embora a maioria dos professores tenha declarado, em seus depoimentos, que elabora avaliações colocando questões contextualizadas para despertar o senso interpretativo de seus alunos, foi detectada também questões onde predomina o domínio cognitivo de memorização, como mostra a tabela a seguir.

TABELA 22 – Exemplos de questões onde predomina o domínio cognitivo de memorização.

<ul style="list-style-type: none"> ■ Com quem ficava a maior parte dos lucros da indústria açucareira no período colonial? (D1). ■ Qual doença humana é transmitida pelo mosquito conhecido como barbeiro? (D2). ■ Quanto a quantidade de sílabas, a palavra posteridade pode ser classificada como? (D3) a) trissílaba b) dissílaba c) polissílaba d) monossílaba múltipla ■ Coloque na ordem os nomes das épocas literárias? (D4) ■ O nosso dia-a-dia é repleto de siglas, sendo assim, qual das siglas abaixo está diretamente relacionada à Educação Física? (D6) a) CLT b) IMC c) IPM d) AAA ■ Quais são os períodos da divisão histórica do antigo Egito? (D8)
--

Fonte: Avaliação escrita dos professores

Observa-se, na tabela acima, que os enunciados das questões se referem de maneira direta e literal ao conhecimento de fatos ou dados de modo a informar ao professor o que realmente o aluno sabe ou não sabe de um determinado conteúdo (COLL, 2000). De acordo com a Taxionomia de Bloom (1977), essa estrutura de item de prova remete a categoria ‘conhecimento’ de fatos específicos, pois simplesmente “[...] refere-se a fatos que podem ser isolados ou considerados separadamente como partes distintas, em contraste com os que só podem ser conhecidos em um amplo contexto” (p.57). Nas avaliações escritas do Liceu, questões classificadas nesse nível cognitivo aparecem com bastante frequência. É mister pois chamar a atenção para o fato de que instrumentos avaliativos, apoiados neste nível de operação mental, se tornam ‘pobres’, sem sentido para a qualidade da aprendizagem. São geralmente classificadas como provas com questões de decorar/memorizar, vulgarmente conhecidas no contexto escolar como questões de ‘decoreba’. Na avaliação da aprendizagem de fatos ou dados, as respostas advindas dos alunos se apresentam somente de duas formas: certas ou erradas, nas quais os

alunos devem lembrar ou reconhecer de modo literal. Este autor se posiciona, alertando ao professor que tais itens não devem ser os únicos utilizados nas provas, uma vez que vão exigir do aluno habilidades referentes à aprendizagem mecânica:

[...] ainda que seja não só conveniente, mas inclusive necessário, que os alunos aprendam fatos e dados “de cor”, esse tipo de aprendizagem deve restringir-se a uma proporção adequada, evitando que represente para os alunos a forma fundamental de aprender uma matéria (COLL, 2000, p. 35).

Percebe-se, na citação acima, que é importante que os alunos guardem alguns dados em sua memória, mas quase sempre com o objetivo de que sejam capazes de interpretá-los, ou seja, de que tenham algum significado para estes alunos. A aprendizagem de fatos e dados deve ser desenvolvida acompanhada de um conhecimento de técnicas e procedimentos úteis para que se acesso a novos dados e para facilitar a compreensão de uma tarefa ou de um problema, melhor dizendo, quando servirem para adquirir novos conceitos.

Também foi revelado, nas avaliações, que os professores trabalhavam com os alunos na sala de aula conteúdos procedimentais. Tomemos os seguintes exemplos transcritos da prova do professor D9:

Exemplo 1 – Uma fábrica de refrigerante possui 270 litros de um xarope X_1 e 180 litros de um xarope X_2 . Cada unidade de um refrigerante ‘A’ contém 500 ml de X_1 e 200 ml de X_2 . E cada unidade de um refrigerante ‘B’ contém 300 ml de X_1 e 300 ml de X_2 . Indique quantas unidades de ‘A’ e ‘B’ podem ser produzidas se for usado todo o estoque dos xaropes X_1 e X_2 .

Exemplo 2 – Um empresário oferece mensalmente alimentos a dois orfanatos. Para o 1º orfanato são doados 25Kg de arroz, 20Kg de feijão, 30Kg de carne e 32Kg de batata. Para o 2º orfanato são doados 28Kg de arroz, 24Kg de feijão, 35Kg de carne e 38Kg de batata. O empresário faz cotação de preços em dois supermercados. Veja a cotação atual em reais.

Produto (1Kg)	Supermercado 1	Supermercado 2
Arroz	2,00	2,00
Feijão	3,50	3,00
Carne	8,00	9,00
Batata	1,20	0,90

Construa a matriz e determine o gasto mensal desse empresário, por orfanato, supondo que todos os produtos sejam adquiridos no mesmo estabelecimento e que este represente a melhor opção de compra.

Segundo Coll (2000, p. 77) entende-se por conteúdos procedimentais o “[...] conjunto de ações ordenadas, orientadas para a consecução de uma meta”. Para o autor, na medida em que os procedimentos são trabalhados com os alunos, sua capacidade de saber fazer e de saber agir de maneira eficaz são plenamente ampliadas. Portanto, aprender procedimentos não significa somente aprender os enunciados das fórmulas, das regras de atuação, das instruções sob os quais são literalmente apresentados, mas também pô-los em prática (COLL, 2000). Para caracterizar os objetivos educativos referentes à aprendizagem de procedimentos, alguns verbos estão presentes nos enunciados dos instrumentais de avaliação que apresentam este fim, dentre eles: manejar, demonstrar, indicar, usar, construir, aplicar, observar, elaborar, representar etc. Na classificação dos objetivos educacionais elaborada por Bloom (1977), aprender procedimentos se relaciona a categoria aplicação. O estudioso menciona que, para o aluno ser capaz de aplicar algo, é necessário primeiramente que ele tenha a ‘compreensão’ de métodos, teorias, princípios ou abstrações pertinentes ao objeto do conhecimento.

A “aplicação” requer uma etapa além da “compreensão”. Em um problema novo para o aluno, ele deverá aplicar as abstrações apropriadas sem que lhe tenha sido sugerido quais são estas abstrações ou sem que lhe seja ensinado como usá-las naquela situação. O aluno ao demonstrar “compreensão”, *pode usar* (grifo do autor) a abstração quando seu uso está especificado. Na “aplicação”, o aluno *deve usar* (grifo do autor) corretamente a abstração em uma situação na qual ela não estiver de modo algum especificada (p.103).

Este nível de construção do conhecimento se caracteriza pela transposição da compreensão de um objeto de conhecimento, caso específico, fato determinado, situação-problema específica, ou seja, na medida em que os alunos tenham compreendido uma fórmula, um conceito ou uma estrutura; estes serão adequadamente aplicados em situações e em problemas bem definidos. O professor deve estar ciente da importância de numa situação complexa existir uma certa quantidade de informações que, mesmo não sendo relevantes para a aplicação, induzam o aluno a fazer a operação mental de identificar as variáveis pertinentes ao problema, de modo a dar significado ao mesmo, isolando as variáveis não-pertinentes e aplicando as relações envolvidas.

Preparar os alunos para obter êxito no vestibular é também um objetivo perseguido por todos os professores pesquisados. Para confirmar isso, vejamos os trechos a seguir:

Geralmente nas atividades feitas em sala as questões são retiradas do vestibular da UFC e da UECE. Procuo preparar os alunos com provas tal qual eles irão encontrar lá. (D8).

Nós visamos muito a questão da aprovação [...] no vestibular da UECE, UFC ou qualquer universidade, e para isso preparo meu aluno para responder questões objetivas. (D9).

Para ratificar tais depoimentos, observemos a tabela abaixo e podemos constatar exatamente o que foi revelado nos trechos acima:

TABELA 23 – Exemplos de questões de vestibular.

<p>■ (UECE) Analise as seguintes afirmativas a respeito da democracia ao longo da história. (D8)</p> <p>I. O sistema representativo é um modelo de democracia. II. O povo sempre foi o agente cotidiano democrático, tanto nas atividades políticas da antiguidade como nas da época contemporânea. III. A representatividade da democracia foi uma vitória exclusiva da Revolução Francesa.</p> <p>■ (CESGRARIO) Qual o valor de x para que os números 3, $x+2$ e $5x - 2$ formem nessa ordem uma P.G: (D9)</p> <p>a) 1 ou 10 b) 1 ou 5 c) 2 ou 10 d) 3 ou 10 e) 2 ou 4</p> <p>■ (UFU-MG) A independência e a organização do Estado brasileiro se processaram de acordo com os interesses e as aspirações da aristocracia rural escravista, principal beneficiária do 7 de setembro. Apresente três interesses ou aspirações dessa aristocracia. (D8)</p> <p>■ (UFC) A soma de todos os números inteiros positivos de dois algarismos que divididos por 7 dão resto 4 é: (D9)</p> <p>a) 686 b) 688 c) 687 d) 689 e) 699</p>
--

Fonte: Avaliação escrita dos professores

A escola busca trazer para seus alunos, com mais ênfase e frequência para aqueles que estão nas turmas de 3º ano, uma simulação de uma situação de avaliação que futuramente irão realizar (caso queiram ingressar no ensino superior), colocando-os diante de provas elaboradas por outras instituições de ensino, para que com isso possam se familiarizar com diferentes estruturas e tipos de enunciados, inclusive ressaltando as provas que apresentam questões de múltipla escolha.

No Liceu, a prova objetiva é um instrumento avaliativo elaborado e utilizado por todos os professores pesquisados. Vejamos o que mencionaram os professores (D3 e D9) a este respeito:

“preparo minhas avaliações [...] com questões fechadas, de múltipla escolha [...]”. Isso pode ser constatado na prática, senão vejamos os exemplos abaixo:

TABELA 24 – Exemplos de questões de múltipla escolha.

<p>■ Um empreiteiro contrata um operário por 60 dias. O operário ganhará R\$ 36,00 por dia de trabalho e pagará R\$ 4,50 por dia que faltar. Se o operário recebeu R\$ 840,00 no fim de 60 dias, então quantos dias ele trabalhou ? (D9)</p> <p>a) 27 b) 28 c) 29 d) 30 e) 31</p> <p>■ Em “A árvore é <u>muito alta</u>”, a expressão destacada é: (D3)</p> <p>a) superlativo relativo de superioridade b) comparativo relativo</p> <p>c) comparativo de superioridade d) superlativo absoluto analítico</p> <p>e) superlativo absoluto sintético</p>

Fonte: Avaliação escrita dos professores

Considera-se que uma prova é objetiva quando a interpretação do enunciado pelo avaliado não interfere e não influencia na sua resposta. Os exemplos acima são de provas objetivas de múltipla escolha, pois consistem em escolher uma resposta entre várias alternativas; e de reconhecimento, porque o aluno procura organizar os elementos apresentados à resposta ou apenas os reconhece. Porém, ao analisar o primeiro exemplo, se observa uma falha de comunicação entre o avaliador (professor) e o avaliado (aluno), visto que o professor não deixa explicitado na prova que o cálculo a ser realizado pelo aluno para chegar à resposta assinalada deve ficar registrado na folha de resposta. Desta forma, o aluno simplesmente poderá marcar, de modo aleatório, qualquer uma das alternativas e sendo esta a correta, o professor deverá aceitar sua resposta. No segundo exemplo, a frase que aparece no enunciado, para ser analisada e classificada pelo aluno, não foi transcrita do texto da prova utilizado para a parte de compreensão, ou seja, não faz parte do campo semântico.

A partir do relato dos professores, constatamos que a maioria organiza seu planejamento com o intuito de preparar os alunos para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Os conteúdos são desenvolvidos em torno das competências exigidas para esta avaliação externa. Nesse sentido, a avaliação também passa a contemplar esse objetivo. O professor (D4) a este respeito assim declarou: “preparo minhas provas a partir das competências exigidas pelo ENEM”.

Tomando a prova de dois professores, observamos as seguintes questões:

Questão 1 – Ao analisar o texto abaixo, é possível dizer que ele revela traços em comum com os cantares trovadorescos. Nesse caso, a que tipo de cantiga medieval se pode relacionar tal comparação, justifique sua resposta?

Abandonada por você
 Apaixonada por você
 Eu vejo o vento te levar
 Mas tenho as estrelas pra sonhar
 E ainda te espero todo dia.

In Fafá: Pássaro sonhador
 (Avaliação de Português do D4)

Questão 2 – A Editora do livro denominado “Como ser aprovado no Vestibular” recebeu os seguintes pedidos de três livrarias: Livraria ‘A’, 1.300 exemplares; Livraria ‘B’, 1.950 exemplares; Livraria ‘C’, 3.900 exemplares. A Editora deseja remeter os três pedidos em n pacotes iguais de modo que n seja o menor possível. Qual o valor de n ?

(Avaliação de Matemática do D9)

A primeira questão citada revela uma das competências recomendadas pelo ENEM em Língua Portuguesa, os alunos devem dominar que é a capacidade de analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos. Portanto, a prática do professor é coerente com seu discurso, pois ao elaborar esta questão ele busca fazer com que o aluno reconheça a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.

A Matriz de Referência da disciplina de Matemática apresenta logo, na primeira área de competência, que os alunos devem ser capazes de construir significados para os números naturais, inteiros, racionais e reais. Nessa perspectiva, o professor (D9) ao elaborar a questão citada anteriormente procura atender a esta competência, pois além de fazer com que o aluno reconheça, no contexto social, significado e representação dos números, solicita que este resolva uma situação problema envolvendo conhecimentos numéricos. Nessa questão, o domínio cognitivo exigido é o de aplicação.

Observamos ainda que existem situações que a prática não é revelada no discurso. Vejamos alguns exemplos transcritos da prova do professor (D9):

TABELA 25 – Exemplos de questões que não foram reveladas no discurso.

- Para preencher as vagas num vestibular, uma faculdade decidiu adotar o seguinte critério: na 1ª chamada, são convocados 96 alunos. Na 2ª, 84; na 3ª, 72; e assim por diante. Quantos alunos serão convocados na 6ª chamada?
- Um agricultor colhe laranjas durante doze dias da seguinte maneira: no 1º dia, são colhidas dez dúzias; no segundo dia, 16 dúzias; no 3º, 22 dúzias; e assim por diante. Quantas laranjas ele colherá no final dos doze dias?
- Numa reserva animal, a população de coelho é de 295.245. Uma infecção alastra-se rapidamente na reserva de modo que, no 1º dia não há vítimas; no 2º, 10 vítimas; no 3º, 30 vítimas. Determine em quantos dias a população de coelhos será dizimada.

Fonte: Avaliação escrita do professor (D9)

O professor de matemática (D9), ao elaborar tais questões, utilizou o conceito de aplicação. Entende-se por aplicação o uso de abstrações em situações particulares e concretas. As abstrações podem assumir forma de idéias gerais, regras de procedimentos, ou métodos generalizados. Podem também ser princípios técnicos, idéias e teorias (BLOOM, 1983). A capacidade de aplicar princípios, para a resolução de problemas, é um tipo de estratégia empregada por muitos professores que lecionam no ensino médio e superior. Bloom (1983, p.175) considera “a capacidade de aplicar princípios [...] como um dos objetivos educacionais mais complexos”. E acrescenta que

A atribuição de tanta importância a essa capacidade deve-se ao fato de que ela torna a aprendizagem útil para a solução de problemas, permite que o aluno adquira um certo grau de controle sobre vários aspectos do ambiente e sobre os problemas por eles colocados, ou ao fato de que representa um dos resultados educacionais que dá ao aluno condições de resolver problemas numa sociedade complexa e em rápida mudança.

Desse modo, o aluno deve pesquisar no enunciado procurando encontrar exatamente os dados ou informações necessárias para que o problema possa ser resolvido. Esta situação requer do avaliador um certo cuidado no momento de elaborar tais problemas, pois, na medida em que forem reais e não inventados, se tornarão mais educativos e interessantes para o aluno. É mister pois mencionar que quando o aluno demonstra uma grande capacidade de aplicar princípios e fazer generalizações, é porque adquiriu uma independência intelectual que, de certa forma, o liberta da dependência do professor.

Analisando mais minuciosamente algumas provas elaboradas pelos professores pesquisados, encontramos algumas questões que merecem destaque pelo fato de apresentarem características de compreensão e não de memorização de conteúdos; vejamos algumas delas:

TABELA 26 – Exemplos de questões que exigem o domínio cognitivo de compreensão.

<ul style="list-style-type: none"> ■ Na sua opinião, o que é civilização ? (D1) ■ Defina conotação e denotação ? (D3) ■ O gênero textual em que o autor expõe suas idéias, sobre um tema polêmico, fundamentando-as com argumentos claros e fortes, buscando persuadir o leitor, é chamado de: (D3) <ul style="list-style-type: none"> a) Narrativo b) Notícia c) Descritivo d) Artigo de opinião e) Crônica ■ [...] escreva um texto mostrando as diferenças entre o poder do Faraó no Egito Antigo e o poder dos governantes brasileiros nos dias de hoje. (D1 e D8) ■ Escolha um tipo de atividade análoga ao trabalho escravo no Brasil no Século XXI, e faça uma dissertação sobre o assunto. (D1) ■ [...] Cite dois exemplos de polissacarídeos de reserva energética, sendo um de origem animal e outro de origem vegetal. (D2) ■ Os lipídeos tem como principais funções, servir de reserva energética, compor as membranas celulares, fazer o controle hormonal e ser utilizado como isolante térmico, entre outras. São exemplos de lipídeos: (D2) <ul style="list-style-type: none"> a) Fosfolipídeos b) Celulose c) Esteróides d) Carotenóides ■ Quais foram as consequências da união entre Espanha e Portugal em 1578, para o Brasil? (D1)
--

Fonte: Avaliação escrita do professores

Nos exemplos 1 e 2, os professores solicitam que os alunos gerem ou produzam uma definição do significado a respeito de um determinado conteúdo. Moretto (2004) chama a atenção para o cuidado da utilização da palavra “definição”, pois segundo ele esta somente deverá ser usada para expressar “[...] uma sentença declarativa sobre um objeto de conhecimento, que é ‘fechada’, isto é, não necessita de outros elementos além dos pertencentes à definição, para sua compreensão” (p.88). Para Coll (2000), solicitar a definição de significados, é uma das técnicas avaliativas mais comuns utilizadas pelos professores em sala de aula, possivelmente pela facilidade de elaborar perguntas para este tipo de avaliação. Contudo, Coll (2000) alerta que este tipo de avaliação pode causar uma certa incerteza para o professor, fazendo com que este

acredite que os alunos ainda não compreendem certos conteúdos, por não terem conseguido dissertar sua correta definição, quando de fato isso pode não ser verdade. Por outro lado, Moretto (2004) defende a utilização dessa técnica para avaliar os conteúdos conceituais, mas impõe uma condição: “[...] desde que sejam estudados contextualizados e sua relevância identificada tanto por quem ensina como por quem aprende” (p.89). Coll (2000) finaliza seu pensamento afirmando que, no caso do professor usar este tipo de avaliação, é muito importante “valorizar mais o uso que o aluno faz de suas próprias palavras do que a mera reprodução literal [...]” (p.65).

No exemplo 3 apresentado, ao invés pedir ao aluno que defina alguns conteúdos, o professor solicita-lhe que reconheça o seu significado entre várias possibilidades que é oferecida. Trata-se, portanto, de uma técnica de múltipla escolha. O fato de reconhecer o significado se torna para o aluno mais fácil do que a evocação, e possivelmente esse tipo de avaliação produzirá níveis de rendimentos melhores do que nos dois primeiros exemplos. A maior vantagem nessa técnica reside na facilidade do professor corrigir e em caso de ser bem planejada e elaborada proporcionará informações significativas sobre os erros mais comuns que os alunos cometem na sua compreensão (COLL, 2000). A respeito das dificuldades deste método, Coll (2000, p.65) assim se posiciona:

[...] a principal talvez seja justamente a dificuldade para construir ou elaborar questionários com opções de respostas significativas (para o professor e para o aluno) que não sejam meros “distratores”. A função das opções alternativas não deve ser tanto a de distrair o aluno como a de proporcionar informação sobre as dificuldades de compreensão. Além disso, outro problema é que, se novamente a resposta correta for uma reprodução fiel e literal de uma definição previamente oferecida, estaremos potencializando [...] a memorização e a aprendizagem factual [...].

Nesse sentido, fica evidenciado que a utilização frequente, pelos professores, dessa técnica pode ocasionar um conhecimento fragmentário e pouco relacionado e, com isso, pouco significativo para o aluno. A pouca interferência de aspectos procedimentais nesse tipo de atividade, sendo uma vantagem do ponto de vista da qualificação, “pode produzir, da perspectiva da aprendizagem, uma deterioração nas habilidades procedimentais do aluno, pois elas não seriam exercitadas” (Coll, 2000, pp.65-66).

Nos exemplos 4 e 5, a técnica utilizada na elaboração desse item é conhecida como sendo uma técnica de exposição temática, ou seja, o professor, ao invés de pedir ao aluno que defina

um conteúdo de forma isolada, solicita ao aluno que realize uma composição ou uma exposição organizada, escrita normalmente, sobre determinada área/contéudo do conhecimento. Esta solicitação pode ser feita de forma genérica/abrangente ou de forma específica de relacionar dois ou mais conteúdos. Coll (2000), leciona que entre as vantagens desta técnica, encontra-se “a que induz no aluno uma aprendizagem que requer relacionar entre si conceitos de modo significativo” (p.66). A comparação, o estabelecimento de semelhanças e diferenças, a procura de analogias e de contra-exemplos são técnicas e procedimentos favorecidos por meio dessa prática, especialmente se não se constituírem somente atividades de avaliação, mas também tarefas cotidianas de aprendizagem em sala de aula. Uma desvantagem apontada por Coll (2000) desta técnica é citada a seguir:

[...] se na exposição do aluno valorizar-se, finalmente, a semelhança com uma resposta “correta” aprendida anteriormente (na exposição do professor ou do livro-texto), estaremos novamente fomentando a memorização e a aprendizagem literal, com o agravante de que agora o aluno terá que aprender parágrafos inteiros e não somente dados isolados.

Nos exemplos 6 e 7, o professor (D2) solicita ao aluno mediante a técnica de evocação e de reconhecimento, respectivamente, exemplos relacionados com um conteúdo específico. As atividades de classificação ou categorização podem ser de dois tipos: evocação (abertas), onde é próprio aluno quem deve produzir os exemplos necessários, ou de reconhecimento (fechadas), nas quais é apresentada ao aluno uma lista (opções) de objetos ou fatos que este deve categorizar. Uma vantagem importante deste método é que avalia a aprendizagem por meio da ativação de conhecimentos e, dessa forma, evita o risco da simples memorização. Coll (2000), se referindo a esta técnica, menciona:

O problema é que, para (o professor) ter certeza de que o aluno não está simplesmente repetindo exemplos apresentados anteriormente, será necessário que, na avaliação, precise classificar casos ou situações novas, nunca apresentadas antes. Em outras palavras, tal método será adequado se avaliar a capacidade de generalizar um conceito adquirido a novas situações. [...] é aconselhável que as atividades de aprendizagem sejam tão semelhantes quanto possível às situações de avaliação, sendo as mais diversas possíveis para depois poder favorecer a generalização a novos conceitos (p.67).

No exemplo 8, é apresentada ao aluno uma situação-problema cuja solução exige a ativação de um conteúdo aprendido anteriormente. De acordo com Coll (2000), tal situação deve

ser semelhante às apresentadas no início do processo de instrução para conhecer e ativar as idéias prévias dos alunos. O autor acrescenta que, para este tipo de método, o professor pode pedir ao aluno que preveja ou explique diversas situações, as quais podem envolver desde casos reais até simulações ou suposições. Nesta perspectiva seriam:

[...] situações muito abertas que permitiriam conhecer o uso que os alunos fazem de seus conhecimentos; além do mais, evitam a confusão entre compreensão e memorização. Trata-se, na teoria, do tipo de avaliação mais completo para a aprendizagem de conceitos [...]. Além disso, ajuda a consolidar procedimentos dirigidos à inferência e à solução de problemas (pp.67-68)

Entretanto, mesmo diante dessas vantagens, esse tipo de avaliação apresenta um certo grau de dificuldade porque nem sempre é fácil para o professor encontrar situações problemáticas viáveis e interessantes para os alunos. Não obstante, um bom empenho e imaginação, por parte do professor, podem resolver, pelo menos em parte, tal dificuldade. Recorrendo mais uma vez a Coll (2000), este aponta que

Outro problema é que as respostas dos alunos diante dessas tarefas não são fáceis de avaliar. O rendimento será afetado fundamentalmente pela habilidade no uso de procedimentos específicos para a solução de problemas, pelo que se deve garantir que esses tenham sido instruídos de forma adequada durante o período de aprendizagem.

Observa-se que o professor, em sala de aula, somente poderá utilizar esta prática avaliativa, se as atividades de aprendizagem estejam baseadas, em sua maioria, na solução de problemas. Caso contrário, ele estará simplesmente solicitando aos alunos que transfiram o seu conhecimento conceitual de um tipo de tarefa nas quais foram treinados (uma atividade expositiva, por exemplo) a outras tarefas novas (solucionar problemas).

Compreende-se e acredita-se que as atividades de avaliação devam ser concebidas como um *continuum* das atividades de aprendizagem que os alunos realizam diariamente em sala de aula, pelo que devem estar intimamente vinculadas a elas.

Observa-se que cada um desses tipos de avaliação, mencionados e analisados anteriormente, proporcionam informação diferente sobre a forma como os alunos adquiriram os conteúdos ensinados pelo professor. Sabe-se, com convicção que a avaliação mais completa é aquela que recorre a diversos critérios ou métodos complementares. É mister, pois, que o próprio

aluno perceba que as atividades avaliativas representam um exercício de aprendizagem a mais e que, por isso, é interessante que exista uma clara continuidade entre ambas.

Observou-se que, no Liceu, os professores pesquisados buscam ter sucesso em suas atividades pedagógicas, dentre elas o processo de avaliar a aprendizagem dos alunos. Porém, apresentam dificuldades na elaboração de itens quando a operação cognitiva visa atribuir significado. Para ilustrar este pensamento, vejamos o exemplo da questão elaborada pelo professor D9:

Para levar os alunos de certa escola a um museu, pretende-se formar grupos que tenham iguais quantidades de alunos e de modo que em cada grupo todos sejam do mesmo sexo. Se nessa escola estudam 1.350 rapazes e 1.224 garotas e cada grupo deverá ser acompanhado de um único professor, qual o número mínimo de professores necessários para acompanhar todos os grupos nessa visita?

Possivelmente os alunos acertarão a resposta esperada pelo professor. Esse professor estava pretendendo trabalhar com os alunos a noção de divisão. Mas, qual museu teria condições operacionais e estruturais para receber tantos alunos ao mesmo tempo? Observa-se nesse panorama que o aluno foi simplesmente levado a fazer a operação e não a pensar sobre o que estava fazendo e sem atribuir um significado. Alerta-se para o cuidado que os professores devem ter com os alunos no tocante ao desenvolvimento intelectual, visando auxiliá-los a aprender a identificar variáveis, operar com os valores e atribuir significado aos dados propostos e não apenas conseguir que sejam capazes de “executar” as operações e encontrar os resultados.

Ao mesmo tempo em que a prática de ensino observada por meio das avaliações é caracterizada como tradicional, os professores reforçam este fato expressando um conjunto de procedimentos distante de uma concepção mais renovada de ensino.

Levou-se em conta uma concepção mais renovada de ensino, aquela que se apresenta de acordo com as recomendações apontadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio Nacional. Mesmo sem fazerem referência, em seus discursos, sobre os Parâmetros, nem sobre as Diretrizes, os professores apresentam práticas pedagógicas que divergem do pensamento apresentado nas recomendações legais.

Os PCN para o ensino médio mencionam que

determinados mecanismos e procedimentos básicos [...] do que memorize sem a devida apreensão de sentido” (p.71). Em todos exemplos a ênfase está em saber de cor uma regra da gramática. Observa-se, no exemplo 1, que o professor pretende saber se o aluno domina as regras de partição de palavras, contudo, de forma descontextualizada, visto que as palavras apresentadas nas opções sequer constam no texto da avaliação. No exemplo 2, novamente a regra é posta como objetivo principal, pois o aluno deve conhecer apenas o emprego dos pronomes demonstrativos e oblíquos. No exemplo 3, é solicitado que o aluno saiba a regra da gramática que trata da acentuação gráfica das palavras e no exemplo 4, que reconheça as letras que formam dígrafos. Em todos os exemplos citados não há interação por parte do aluno com o texto apresentado na prova e, portanto, este não colabora para o desenvolvimento de nenhuma competência (linguística, textual, sócio-comunicativa). Essas questões trabalham operações cognitivas da categoria conhecimento (BLOOM, 1977).

O texto é considerado um dos produtos mais caros às culturas letradas, sendo um necessário ponto de apoio para uma compreensão mais aguçada dos mecanismos que regulam nossa língua. Muito mais do que um conjunto de orações ou frases, os textos estão impregnados de visões de mundo proporcionadas pela cultura e resultam, necessariamente, das escolhas e combinações feitas no complexo universo que é a língua (PCN, 2002).

Nessa perspectiva, o texto é um importante recurso a ser utilizado pelo professor para garantir e fortalecer o processo de aprendizagem do aluno. O fato de existirem diversos gêneros textuais (linguagens) faz com que o aluno tenha maiores oportunidades de manter contato com a natureza social da língua. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a capacidade de produção de sentido.

Exemplo 1

LULA PREPARA O ARRAIAL

Ministros terão de usar trajes caipiras para a festa no Torto

BRASÍLIA. O presidente Luis Inácio Lula da Silva e dona Marisa Letícia cuidavam dos mínimos detalhes para transformar a Granja do Torto, hoje a noite, num arraial. Dona Marisa passou o dia cuidando da decoração, e até Lula encontrou tempo para pendurar umas bandeirinhas. Animados, os dois deixaram claro, já no convite, que não admitirão convidados que não estejam vestidos a caráter. No convite, enviado a ministros, assessores e amigos, Lula e dona Marisa apareceram vestidos de caipiras, de mãos dadas e sorriso brejeiro. Ele de chapéu de feltro, ela, com vestido de chita, chapéu de palha e maquiagem carregada.

O Globo, 12/06/2004.

Exemplo 2



O professor (D3) utiliza em sua prova dois diferentes gêneros textuais. No exemplo 1, usa um texto escrito, uma notícia extraída de um recorte de jornal; já no segundo, usa uma tira, primando por um texto visual. A intenção do professor é fazer com que o aluno interaja, compreenda e atribua sentido em cada texto de tal forma que possa produzir respostas às perguntas formuladas. Tais atividades são positivas, relevantes e convergem com a proposta renovada de ensino, visto que, possibilita a produção e ampliação dos conhecimentos dos alunos, segundo os PCN+ (2002), “[...] na sala de aula, o aluno deve ser capaz de reconhecer como a linguagem foi organizada para produzir determinados efeitos de sentido (p.65)”.

Ao final dessa análise, fica evidenciado que no Liceu, os professores pesquisados elaboram diversas questões de prova, mas sem conhecimento pleno de seu sentido. A elaboração e aplicação de questões desprovidas de sentido, pouco contribui para o aperfeiçoamento do ensino e da aprendizagem, assim como não pode ser considerado um indicador seguro de que os alunos realmente aprenderam o que a escola e os professores planejaram.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluirmos este trabalho de pesquisa que teve como foco investigar e interpretar o sentido da avaliação e da prova como estratégias constitutivas do processo de ensino e aprendizagem a partir do discurso e da prática dos professores, que lecionam na última etapa da Educação Básica no Colégio Estadual Liceu de Maracanaú, consideramos ser relevante a organização de uma síntese dos dados para facilitar a compreensão dos leitores e tecer alguns comentários e reflexões acerca de aspectos relevantes que constituíram o trabalho.

Estudamos o percurso histórico da avaliação da aprendizagem e percebemos uma evolução do seu conceito, que passou inicialmente pela concepção dos testes de inteligência, pela checagem entre os objetivos planejados e os resultados alcançados, até chegar finalmente a ser compreendida como um instrumento importante e indissociável da aprendizagem. Ainda, segundo estudiosos contemporâneos, citados no corpo deste trabalho, a avaliação não pode ficar distante de uma tomada de decisões para que a aprendizagem seja efetivada.

Para que a avaliação consiga realmente atingir seus reais objetivos é necessário que o avaliador (professor) busque constantemente uma melhor qualificação, principalmente por meio de uma efetiva reflexão acerca de sua prática pedagógica. Não podemos deixar de mencionar que o uso dos diversos tipos de avaliação, no contexto educacional, está intrinsecamente relacionado às funções que o professor fará dos resultados na relação do ensinar e do aprender.

Diante da dificuldade e complexidade da compreensão das funções da avaliação, do estabelecimento de critérios, na definição de objetivos educacionais, na escolha de instrumentos e procedimentos para avaliar, os professores ainda demonstram uma baixa compreensão a respeito da avaliação, fato este justificado por uma formação acadêmica deficitária nesse aspecto.

Avaliar a aprendizagem no âmbito escolar muitas vezes é confundido, pelos professores, como apenas um ato de testar e verificar. Acreditamos que essa confusão tenha surgido pela falta de compreensão do significado dos termos, assim como da função que cada um deles exerce no contexto escolar. Tal prática direciona o ensino e a aprendizagem a um exercício repetitivo, classificatório e excludente.

A falta de conhecimento a respeito do significado da avaliação faz com que muitos professores atuem de maneira equivocada ao avaliar seus alunos. Essa realidade ficou muito clara na escola pesquisada, pois os professores elaboravam, aplicavam, corrigiam e atribuíam nota à

prova e as devolviam aos alunos, pensando que estavam avaliando. Não tinham compreensão do que realmente consistia essa ação, nem a distinção entre o processo avaliativo e o instrumento prova.

O que fica evidenciado a partir dessa realidade é que, se o professor não tem convicção do que está fazendo, conseqüentemente não terá condições de utilizar adequadamente a avaliação como uma ferramenta de auxílio de sua prática pedagógica, e esta, além de ficar comprometida, não se caracterizará em um procedimento seguro a serviço do processo de ensino e aprendizagem. Mister ainda salientar que não é suficiente apenas que o professor apreenda o significado do processo avaliativo, faz-se necessário que ele ponha em prática.

Assim, no tocante às concepções e práticas de avaliação dos professores investigados, concluímos que em muitos momentos eles retumbaram as influências do paradigma da modernidade, cujos problemas mais evidentes foram: i) a sua significação como mensuração, em virtude da prioridade com que os aspectos quantitativos eram tratados pelos docentes; ii) a ênfase na avaliação de conteúdos objetivos, estáveis e memoráveis, revelados na elaboração das provas, uma influência do modelo positivista de ensino; e iii) a utilização de provas escritas e testes como as principais modalidades de avaliação.

O Colégio Liceu de Maracanaú optou por organizar o ano letivo de forma diferente da maioria das escolas da rede pública estadual de ensino, implantando a partir de 2005 a organização por blocos de disciplinas semestrais, rompendo com o modelo anual, com a intenção de revitalizar a prática docente, melhorar a aprendizagem dos alunos e diminuir os índices de reprovação e abandono. Este modelo que consiste em concentrar as disciplinas do currículo em um semestre, divididos em dois blocos os quais são trabalhados concomitantemente em séries diferentes é considerado pelos professores pesquisados como uma estratégia muito satisfatória para o aumento dos indicadores de aprendizagem, justificando que os alunos nesse modelo têm quase todos os dias da semana aulas de uma mesma disciplina.

Embora a implantação da organização por blocos de disciplinas semestrais tenha sido amplamente discutida com os professores, e estes tenham encontrado pontos positivos no seu desenvolvimento como a otimização e ampliação da prática pedagógica, onde estes destinam mais tempo em sala de aula para trabalhar os conteúdos, norteando metodologias para a regulação das aprendizagens, implicando possibilidades de serem identificados nos alunos, seus avanços e dificuldades de aprendizagem, ainda são encontradas lacunas que precisam ser preenchidas.

Os momentos de estudos, que seriam promovidos por meio de oficinas pedagógicas complementares para manter o conhecimento dos conteúdos das disciplinas não estudadas em um determinado semestre, não estão ocorrendo. Essa situação, segundo os próprios professores, pode se configurar em um grande problema, principalmente para os alunos matriculados na 3ª série, refletido no momento da realização de exames externos, como o vestibular.

Com relação às práticas avaliativas, constatamos que dentre as formas contemporâneas de avaliar a aprendizagem, apenas o seminário é a técnica utilizada pelos professores. A prova escrita (Provão) e o teste (Simulado) são instrumentos usados frequentemente ainda por esses professores. Entendemos com isso que estes tentam utilizar técnicas avaliativas inovadoras, mas não dispensam a prova como principal instrumento de avaliação. Também merece destacar o fato de que os professores pesquisados, mesmo revelando defenderem um pensamento contemporâneo de avaliação, permanecem utilizando um modelo tradicional de avaliar a aprendizagem que é a “semana de provas”.

Constatamos ainda que a prova não se configurava como um instrumento capaz de ajudar no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, não estava sendo pensada, elaborada e utilizada, pelos professores com uma intenção formativa. Isso ficou evidenciado e caracterizado pela falta de definição de objetivos de avaliação, visto que os professores passavam a usar a prova apenas para quantificar a aprendizagem e, dessa forma, gerar uma nota para ser colocada no diário de classe e posteriormente no boletim ao término de cada semestre. Como o objetivo da avaliação se restringia apenas em “dar” nota ao aluno, determinando com isso sua aprovação ou reprovação, a prova exercia tão somente a função de julgar e assim sentenciar quem seria promovido à série seguinte, e quem ficaria onde estava, ou seja, reforçava a classificação por méritos.

Os professores justificaram tal postura alegando que o sistema exige que seja assim, porque os pais querem ver os resultados e porque, dessa forma, iriam ajudar na definição da vida acadêmica dos alunos. Por isso, seguiam adiante sem questionar, refletir ou rever suas práticas avaliativas. Sem objetivos pré-estabelecidos para avaliar, os professores se prendiam a aspectos irrelevantes do processo e, em alguns casos, a aprendizagem e as tomadas de decisões ficaram em segundo plano.

Notamos que a “hora” da prova se constituía em um momento isolado do restante do processo escolar e totalmente diferente da rotina diária da sala de aula. Essa situação é reforçada na fala do professor D8: “O momento da prova tem que ser o mais disciplinado possível, as

carteiras devem estar em filas [...]. Não há uso de material de consulta ou de pesquisa [...] porque apesar dela não ser um único instrumento de avaliação, ela tem importância e deve ser levada a sério”. Percebemos assim que a prova ocorria como um momento à parte do processo educativo, estanque, sem objetivo, sem manter nenhuma relação com o ensino e a aprendizagem; apenas para acatar uma exigência administrativa da escola e do sistema. Nesse sentido, fica evidenciado que, na escola pesquisada, as aulas serviam como momento para aprender, ficando a prova como um outro momento para os alunos provarem o que sabiam e o que haviam aprendido durante as aulas.

Outro aspecto, que mereceu destaque nesta pesquisa e que nos chamou a atenção, foi quanto à forma como os professores elaboravam suas provas. Questões elaboradas com enunciados que se referiam de maneira direta e literal a conhecimentos de fatos e dados apareceram com bastante frequência durante a análise das provas. Esse tipo de questão remete o aluno a utilizar a habilidade da categoria de conhecimento de fatos específicos. Por conseguinte, provas apoiadas neste nível de operação mental se tornam “pobres”, sem sentido para a qualidade da aprendizagem, sendo classificadas como questões de “decorar/memorizar” e conhecidas, no contexto escolar, como provas com questões de “decorebas”.

Ainda acerca da elaboração das provas, encontramos questões que exigiam do aluno a habilidade referente à aprendizagem de procedimentos. Nesse estilo de questão é solicitado mais do que a compreensão de métodos, teorias, princípios ou abstrações. Neste sentido, os alunos deveriam aplicar as abstrações apropriadas sem que lhes tenham sido sugerido quais são estas abstrações ou sem que lhes sejam ensinado como usá-las em uma determinada situação. Denominadas de questões de aplicação ou questões complexas, tais questões induzem o aluno a fazer a operação mental de identificar as variáveis pertinentes a uma situação-problema específica, de modo a dar-lhe significado. A capacidade de aplicação para a solução de problemas é um tipo de estratégia empregada por muitos professores do ensino médio, além de ser considerado um dos objetivos educacionais mais complexos.

Por fim, concluímos que, na escola pesquisada, os professores elaboram diversas questões de prova, sem conhecimento pleno de seu sentido. A elaboração e utilização de questões desprovidas de sentido pouco contribuem para o aperfeiçoamento do ensino e da aprendizagem, assim como não podem ser consideradas um indicador seguro de que os alunos realmente aprenderam o que a escola e os professores planejaram.

Além de sugerirmos que a escola promova momentos de capacitações para os professores, visto que estes apresentam pouco estudo, pouca leitura e baixa compreensão acerca da avaliação da aprendizagem, sugerimos ainda aos professores que

- Diminuem a ênfase na avaliação (prova e teste), coletando informações de forma contínua durante o processo de ensino, como forma de valorização do uso da avaliação formativa;
- Estabeleçam objetivos educacionais de aprendizagem para os conteúdos, evitando o uso frequente da memorização; e
- Elaborem provas cujos enunciados sejam reflexivos e que promovam operações cognitivas de compreensão, análise, síntese, interpretação e aplicação.

A pesquisa não se encerra aqui, pois a partir das experiências, indagações, dúvidas, reflexões e aprendizagens construídas, pretendemos seguir em frente e continuar a investigar, não somente no que se refere à avaliação da aprendizagem, mas também no tocante às mudanças necessárias para a efetivação de inovações educacionais que se deseje implementar.

6. FONTES REFERIDAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Avaliação e erro construtivo libertador**: uma teoria – prática Includente em Educação. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.

AGUILAR, Maria José e ANDER-EGG, Ezequiel. **Avaliação de serviços e programas sociais**. Tradução de Jaime A. Clasen e Lúcia Mathilde E. Orth. 2ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

ALONSO TÁPIA, Jesús. **Motivación y aprendizaje em el sala**: como enseñar a pensar. Madid: Santilhanha, 1991.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Tradução de Magda Schwartzaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2004.

AZZI, Sandra. **Avaliação Interna e Externa ou em larga escala**: uma relação complementar. In: Avaliação educacional em larga escala. Juiz de Fora, 2008.

BARLOW, Michel. **Avaliação escolar**: mitos e realidades. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BELLO, Ângela Ales. **Introdução à Fenomenologia**. Tradução. Ir. Jacinta Turolo Garcia e Miguel Mahfou. Bauru, São Paulo: EDESC, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9394/96. Brasília, 1996.

BRITO, Márcia R. F. **Avaliação**: projeto ou processo? Revista Pró-posições, nº 4. São Paulo: Cortez, 2001.

BENFATTI, Xênia Diógenes. A avaliação no cotidiano da sala de aula. In: CEARÁ, Secretaria da Educação Básica. **A gestão Pedagógica e o desempenho escolar**. Fortaleza: Edições SEDUC, 2005.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BONNIOL, J.J e VIAL, M. **Modelos de avaliação**: textos fundamentais com comentários. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BORDIEU, P. e PASSERON, J.C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BLOOM, Benjamim Samuel. **Taxionomia de objetivos educacionais** (Domínio cognitivo). Tradução. Flávia Maria Sant'anna. Porto Alegre: Globo, 1976.

BLOOM, Benjamim Samuel; HASTING, J Thomas; MADAUS, George F. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. Tradução. Lílian Rochlitz, Maria Cristina Fioratti e Maria Eugênia Vanzolini. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1983.

CARDINET, Jean. **Avaliar é medir?** Coimbra: Edições Asas, 1993.

CEARÁ. Conselho de Educação do Ceará. **Parecer nº 1014/98**. Fortaleza, 1998.

_____. **Parecer nº 1030/99**. Fortaleza, 1999.

_____. **Parecer nº 142/2004**. Fortaleza, 2004.

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. **Referenciais Curriculares Básicos do Ensino Médio**. Fortaleza, 2000.

_____. **Diretrizes e Normas para o ensino do 2º Grau**. Fortaleza, 1977.

_____. **Projeto de implantação da organização do ensino em ciclos**. Fortaleza, 1997.

_____. **Mensagem à Assembléia Legislativa 1998**. Fortaleza: Edições IPLANCE, 1998.

_____. **Avaliação do sistema e qualidade da educação no Ceará**. Fortaleza, 2004.

_____. **Avaliação da aprendizagem: reflexões sobre o processo e uma proposta de construção de uma escola**. Fortaleza, 2004.

_____. **Diretrizes para a educação básica 2004**. Fortaleza, 2004.

_____. **Diretrizes para a educação básica 2006**. Fortaleza, 2006.

_____. **Diretrizes para a educação básica 2007**. Fortaleza, 2007.

CHIZZOTTI, Antônio. Da pesquisa qualitativa. In: _____. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

COLL, César. **Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar**. Tradução de Cláudia Schilling. 5.ed. São Paulo: Editora Ática, 2006.

_____. **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

COLL, César; MARTÍN, Elena. A avaliação da aprendizagem no currículo escolar: uma perspectiva construtivista. In: COLL, César et al. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

CONDENMARÍN, Mabel; MEDINA, Alejandra. **Avaliação autêntica: um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DEMO, Pedro. **Avaliação sob o olhar propedêutico**. São Paulo: Papirus, 1996.

_____. **Mitologias da avaliação** – de como ignorar, em vez de enfrentar problemas. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002.

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

_____. Avaliação da aprendizagem – revendo conceitos e posições. **In**: Sousa, Clarilza Prado (org.). **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas, São Paulo, 1991.

DOMINGUES, José Luiz. O cotidiano da escola de 1º grau. EDUC Editora da PUCSSP: São Paulo, 1988.

ESTEBAN, Maria Teresa (org.). Avaliação no cotidiano escolar. **In**: _____ . **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FLICK, Uwl. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução. Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1977.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. **In**: Sousa, Clarilza Prado (org.). **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas, São Paulo: 1991.

GÓMEZ, A. I. Perez; SACRISTAN, José Gimeno. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução de Ernani F. da Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Tradução de Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HARLEN, Wynne; JAMES, Mary. **Avaliação e aprendizagem**: as diferenças e as relações entre avaliação formativa e somativa, 1997. Disponível em <http://www.informaworld.com/index/739136937.pdf>. Consultado a 7 de janeiro de 2010.

HAYDT, Regina Célia Cazanese. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6.ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2004.

HUSSERL, Edmund. **A crise da humanidade européia e a filosofia**. Tradução de Urbano Zilles. 2ª edição. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

_____. **A idéia da Fenomenologia**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1990.

KENSKI, Vani Moreira. Avaliação da aprendizagem. **In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). Repensando a didática**. Campinas: Papirus, 1996.

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. **A construção do Saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Marcos Antonio Martins. **Avaliação de Programas Educacionais em Organizações**: Contrato de Avaliação e Indicadores de Aproveitamento. Fortaleza: Editora UFC, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1999.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTIN, Elena e SOLÉ, Isabel. A aprendizagem significativa e a teoria da assimilação. **In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro (org.). v.2. Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MELCHIOR, Maria Celina. **Da avaliação dos saberes à construção de competências**. Porto Alegre: Premier, 2003.

MAY, Tim. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. Tradução de Carlos Alberto Silveira Netto Soares. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MINAYO, M.C.S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova**: um momento privilegiado de estudo – não um acerto de contas. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

PÉREZ JUSTER, R. y GARCIA RAMOS, J.M. **Diagnóstico, evaluation y toma de decisiones**. Madrid: Ediciones Rialp, 1989.

PERRENOUD, Phillipe. **Avaliação**: Da excelência à Regulação das Aprendizagens – entre duas lógicas. Tradução de Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Os ciclos de aprendizagem**: um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres**: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação**: novos tempos, novas práticas. 7. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

- RISTOFF, Dilvo. Avaliação institucional: pensando princípios. **In:** BALZAH, Nilson César; SOBRINHO DIAS, José. **Avaliação Institucional:** teoria e experiências. São Paulo: Cortez, 1995.
- ROMÃO, José Austáquio. **Avaliação dialógica:** desafios e perspectivas. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- SALGADO, Maria Umbelina Caiafa. (Org.). Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem). **Manual do Educador.** Brasil: Presidência da República, Secretaria Geral, Brasília: 2005.
- SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar?:** critérios e instrumentos. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória:** desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 2001 .
- SCRIVEN, Michael e STUFFLEBEAM, Daniel L. **Avaliação Educacional II:** Perspectivas, procedimentos e alternativas. Tradução de José Camilo dos Santos Filho e Maria Ângela Vinagre de Almeida. Petrópolis: Vozes, 1981.
- SMOLE, Kátia C. S. **A matemática na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1996.
- SMOLE, Kátia Stocco e DINIZ, Maria Ignez. **Ler, escrever e resolver problemas:** habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SOUSA, Sandra Zákia Lian. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. **In:** Sousa, Clarilza Prado (org.). **Avaliação do rendimento escolar.** Campinas, SP: Papirus, 1991.
- SOUZA, Clarilza. **Avaliação de alunos Universitários:** alguns pontos para a reflexão. Seminário Internacional sobre Avaliação do Ensino Superior. **Anais,** Uberlândia, 1998.
- TEIXEIRA, Josele. **Avaliação escolar:** da teoria à prática. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1990.
- TURRA, Clodia Maria Godoy *et al.* **Planejamento de ensino e avaliação.** Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1993.
- TYLER, Ralph Winfred. **Princípios básicos de currículo e ensino.** Tradução de Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, 1977.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da Aprendizagem:** práticas de mudança – por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 2002.
- VASCONCELOS, Eduardo Mourão. **Complexidade e pesquisa interdisciplinar:** epistemologia e metodologia operativa. Petrópolis: Vozes, 1999.

VEIGA, Ilma passos Alencastro. Ensino e avaliação: uma relação intrínseca à organização do trabalho pedagógico. **In:** _____. (org.). **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas: Papirus, 1996.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliação educacional e o avaliador**. São Paulo: IBRASA, 2000. _____. **Fundamentos de um programa de Avaliação Educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

VILLAS BOAS, Benigma Maria de Freitas. **Portifólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas: Papirus, 2004.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2004.

YVIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução. Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE A – Roteiro da entrevista

Sr(a). Professor(a),

Esta entrevista faz parte do procedimento para coletar dados para minha pesquisa de Mestrado em Educação Brasileira na Universidade Federal do Ceará – UFC.

a) Variáveis etnográficas

Nome

Sexo

Idade

Formação Inicial

Pós-graduação

Carga horária total semanal

Carga horária semanal no Liceu

Tempo de Magistério

Tempo que leciona no Liceu

b) Perguntas norteadoras

1. O que é avaliação da aprendizagem para você e qual a sua função?
2. Quais as dificuldades encontradas por você para avaliar a aprendizagem?
3. Você acredita que uma prova é bastante para avaliar a aprendizagem?
4. (Em caso negativo) De quantas formas de avaliar você se utiliza? Se você utiliza mais de uma forma de avaliar, como você combina a avaliação final?
5. Como você prepara suas avaliações?
6. O que você acha da simbologia “nota”?
7. Descreva um momento de prova em sua sala de aula?
8. Já ocorreram ou ocorrem mudanças na forma de avaliar a aprendizagem aqui no Liceu?
9. Qual a utilidade dos resultados da avaliação para você? E para a escola?

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) por mim, José Alexandre Leite de Andrade, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará – UFC, a participar da pesquisa intitulada: “Avaliação da Aprendizagem: do discurso revelado a prática pedagógica (Um estudo de caso numa escola de ensino médio em Maracanaú – Ce)”. O presente trabalho será conduzido com o objetivo de investigar e interpretar o sentido da avaliação e da prova como estratégias constitutivas do processo de ensino e aprendizagem na última etapa da educação básica.

Nesse sentido, convido você a fazer parte como sujeito dessa pesquisa participando de uma entrevista. A entrevista será realizada, preferencialmente, na sala dos professores e terá aproximadamente 40 minutos de duração.

Serão assegurados a privacidade e o sigilo quanto aos dados confidenciais fornecidos, assim como será preservado o anonimato dos participantes da pesquisa, tendo os mesmos a liberdade de se recusarem a participar ou se retirarem em qualquer fase da pesquisa sem nenhuma penalização ou prejuízo. Quaisquer outros esclarecimentos poderão ser obtidos diretamente com o pesquisador por meio dos telefones fixos: (85) 3494.1636 (residência), (85) 3105.3365 (trabalho) ou pelo celular (85) 8826. 9242.

O resultado dessa pesquisa trará uma contribuição muito importante para a discussão acerca da avaliação da aprendizagem, enquanto uma ação constitutiva da prática pedagógica cotidiana dos professores.

Ao colaborar com este estudo, você deve assinar este Termo em duas vias, sendo uma para você e a outra para o pesquisador.

Tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado a respeito de minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos benefícios que minha participação implicam, concordo em dela participar e para tanto eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO(A) OU OBRIGADO(A).

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará, à Rua Coronel Nunes de Melo, 1127 Rodolfo Teófilo. Telefone: (85) 3366. 8338

Fortaleza, ____ de _____ de 2009

Assinatura do pesquisador

Assinatura do(a) professor(a)