

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO:
DO DISCURSO OFICIAL À PRÁTICA DOCENTE
(Estudo de caso numa escola pública estadual)

SANDRA MARIA COELHO DE OLIVEIRA

Fortaleza-Ceará

2006

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO: DO DISCURSO OFICIAL À
PRÁTICA DOCENTE
(Estudo de caso numa escola pública estadual)

SANDRA MARIA COELHO DE OLIVEIRA

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC), como requisito parcial para a obtenção do título de mestra.

Linha de pesquisa: Avaliação Educacional

**Orientador: Prof. Dr. Wagner Bandeira Andriola
Universidade Federal do Ceará**

Fortaleza-Ceará

2006

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO: DO DISCURSO OFICIAL À PRÁTICA DOCENTE (Estudo de caso numa escola pública estadual)

SANDRA MARIA COÊLHO DE OLIVEIRA

Esta dissertação foi submetida à apreciação da Comissão Examinadora como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestra em Educação, outorgado pela Universidade Federal do Ceará, e encontra-se à disposição dos interessados na Biblioteca do Centro de Humanidades da mencionada Instituição.

A citação de qualquer trecho desta dissertação é permitida desde que seja feita em conformidade com as normas da ética científica.

Sandra Maria Coêlho de Oliveira

DISSERTAÇÃO APROVADA EM: ____/____/____

Prof. Dr. Wagner Bandeira Andriola
Presidente

Prof. Dr^a. Maria Gilvanise de Oliveira Pontes
Membro

Prof. Dr^a. Patrícia Helena Carvalho Holanda
Membro

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter-me concedido a vida e por estar presente em todos os momentos de minha história.

À minha mãe, Leide Coelho de Oliveira, cujo exemplo de integridade, determinação e amor me sustentou.

Ao meu pai, Valdivino Francisco das Chagas, *in memoriam*, que iria celebrar esse momento com alegria.

Ao meu marido, Eugenio Eduardo, e ao meu filho João Victor, pelo incentivo, companheirismo, tolerância e amor, enfim apoios seguros na minha caminhada de vida.

Às amigas Mazu, Márcia, Nora, Idenilce, Herbene e Socorro Sousa, presenças solidárias que me incentivaram na realização desta pesquisa.

Aos professores, professoras e técnicas da E.E.F.M João Mattos e técnicas da SEDUC e do CREDE, pelo acolhimento e disponibilidade que me possibilitaram desvendar um pouco mais essa instigante temática.

Ao professor doutor Wagner Andriola, em especial, meu orientador e mestre, exemplo de ética e persistência, pelo conhecimento, paciência, carinho e incentivo constante em me direcionar a enfrentar mais esse desafio.

RESUMO

Este estudo apresentou como objetivo geral avaliar a repercussão na prática docente das propostas oficiais implementadas pela Secretaria da Educação Básica do Ceará (SEDUC) em 2000 e 2004 acerca da avaliação da aprendizagem no âmbito do Ensino Médio da rede pública estadual. De modo mais específico, intencionou-se identificar as concepções de avaliação da aprendizagem que norteiam a prática docente; verificar se os professores estão informados sobre os fundamentos teóricos que orientam as propostas avaliativas instaladas pela SEDUC; identificar a reação docente às propostas de avaliação da SEDUC de 2000 e 2004; e observar se os instrumentos e procedimentos de avaliação utilizados pelos professores correspondem àqueles sugeridos pelas propostas da SEDUC. Muitos estudos são realizados sobre avaliação, podendo-se até afirmar que a produção teórica acerca desse tema é rica, entretanto o que se questiona neste trabalho é a dissociação entre essa produção e a prática escolar. Se a produção teórica avançou, servindo de referencial inclusive para a elaboração de novas propostas avaliativas implementadas pela SEDUC na rede oficial de ensino, por que a prática continua reproduzindo mitos e valores já contestados e superados teoricamente? Acredita-se que a avaliação da aprendizagem implica mais do que um debate técnico, envolve um debate político sobre suas finalidades educacionais, pois a avaliação pode ser um instrumento poderoso na reconstrução da Educação brasileira, servindo como elemento de promoção do educando e do educador, integrado ao processo de ensino aprendizagem. Nesse sentido, foi realizada uma pesquisa de natureza quali-quantitativa, sob a forma de um estudo de caso, com 13 sujeitos (9 professores do Ensino Médio e 2 supervisoras da E.E.F.M. João Mattos, uma técnica da SEDUC e uma técnica do CREDE de Fortaleza, durante o ano de 2005. A intenção foi coletar desses sujeitos suas percepções sobre a repercussão dessas propostas na prática docente. Inicialmente foram aplicados os questionários, seguidos de entrevistas semi-estruturadas com todos os sujeitos. Os resultados indicam que ainda permeia, nas práticas docentes, o reducionismo com relação às funções da avaliação e que houve resistência por parte dos docentes ante a proposta avaliativa de 2000 e aceitação à proposta de 2004. Mostram, ainda, que as transformações pretendidas no campo da avaliação da aprendizagem devem ser qualificadas duplamente, tanto em termos de formação quanto em termos de condições materiais, sob pena de limitar-se a um aperfeiçoamento técnico de orientação imediatista, pragmática e descontextualizada. Assim, o caminho para superar a resistência na perspectiva da constituição de novas práticas avaliativas a serem efetivadas no cotidiano escolar precisa levar em consideração os professores como sujeitos de criação e não como meros executores, criando espaços de formação que possibilitem o diálogo teórico-prático para que a prática avaliativa seja ressignificada, bem como a garantia de condições adequadas de trabalho para que, de fato, possam evoluir de forma democrática e consciente na elaboração e concretização de ações que promovam a melhoria do ensino-aprendizagem, mediante a efetivação de um processo avaliativo formativo.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem; propostas da SEDUC; prática docente

ABSTRACT

The present study had as general goal analyze the outcome of the official proposals related to the teaching practices on the learning process evaluation encompassing the basic procedures of State Schools, which were set up in the years 2000 and 2004 by the Basic Education Bureau of Ceará – SEDUC. Its aim was to identify the concepts of learning acquisition which support the teaching practice; identify whether or not the teachers are aware of the theoretical evaluation proposals set up by SEDUC; identify the teachers' reactions to these proposals and, observe whether or not the means and procedures of evaluation followed by the teachers correspond to the ones set up by SEDUC. A lot of studies have been developed on this subject, where there is a rich theoretical development of research and studies. However, what call our attention is the division between the output and the classroom practice. If the theoretical research has been developed, being the support for the creation of new evaluation proposals for public schools set up by SEDUC, why does its practice keep repeating myths and ideas which have already been considered old-fashioned or theoretically contested? People believe that the assessment evaluation encompasses more than a technical discussion. It demands a political discussion about the educational goals, since the evaluation is a powerful tool not only in the reorganization of the Brazilian Education, but also as a tool for the enhancement of the learner and the teacher, integrated in the teaching-learning process. A qualitative-quantitative research was developed, as a case-study having 13 subjects as participants (9 teachers of secondary schools and 2 supervisors from E.E.F.M. João Mattos, a technician from SEDUC and a technician from CREDE de Fortaleza) during the year of 2005. The aim was to collect their ideas about the outcome of these proposals among teachers. First, they answered some questionnaires followed by semi-structured interviews with all subjects. The results show that there is still a tendency of reducing the evaluation procedures and also the tendency of being resistant to the evaluation proposal of 2000 and the acceptance of the 2004's proposal. The results also show that changes related to the assessment evaluation field should be qualified not only in relation to the making of these transformations but also in relation to material conditions in order to avoid the failure of only focusing on the immediate, pragmatic and, out of context technical improvement. Thus, the way to overcome the resistance to the construction of new evaluative practices, which should be implemented in our everyday school system, should take into consideration not only the teachers as subjects of creation, seen as mere doers, building spaces for their improvement, but allowing the theoretical-practical dialogue to give a new meaning to the evaluation practice; but also guarantee adequate work atmosphere making teachers able to develop in a democratic and conscious way the actions which may shed light on the improvement of the teaching-learning process as a result of an evaluative and instructive process practice.

Key-Words: teaching learning evaluation; SEDUC'S proposals; teaching

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	09
2 LEGISLAÇÃO E AVALIAÇÃO A PARTIR DA DÉCADA DE 1970: O QUE DIZ A HISTÓRIA?	12
2.1 Breve percurso histórico	12
2.2 Pressupostos básicos das Sistemáticas de Avaliação da Aprendizagem nas diretrizes da Secretaria da Educação Básica (SEDUC)	19
3 CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO.....	31
3.1 Concepções de aprendizagem	31
3.1.1 Abordagens unidimensionais ou clássicas da aprendizagem.....	33
3.1.1.1 Inatismo ou racionalismo	33
3.1.1.2 Empirismo ou ambientalismo	34
3.1.2 Abordagens multidimensionais da aprendizagem.....	35
3.1.2.1 Alguns fundamentos da abordagem piagetiana	36
3.1.2.2 Alguns fundamentos da abordagem vygotkyana	38
3.1.2.3 Alguns fundamentos da abordagem walloniana	40
3.2 A relevância da afetividade na aprendizagem	43
3.3 Funções da avaliação da aprendizagem	46
3.3.1 A favor da avaliação formativa.....	52
3.3.2 Obstáculos à avaliação formativa	55
3.4 Objetivos do estudo.....	58
4 MÉTODO EMPREGADO NA INVESTIGAÇÃO	60
4.1 Natureza da pesquisa	60
4.2 Universo a ser pesquisado: a escola	63
4.3 Instrumentos usados na coleta de dados	65
4.3.1 Questionário	65

4.3.2 Entrevistas	66
4.4 Sujeitos da pesquisa	68
4.5 Formas de registro	70
4.6 Tratamento dos dados	70
5 ANÁLISE DOS DADOS	72
5.1 Percepções acerca da avaliação da aprendizagem	72
5.2 Dificuldades em redesenhar a prática avaliativa na escola.....	85
5.2.1 Dificuldades referentes à formação dos docentes em avaliação	86
5.2.2 Dificuldades institucionais	91
5.3 Reação docente às propostas avaliativas implementadas pela SEDUC	101
5.3.1 Reação à proposta avaliativa implementada em 2000	102
5.3.2 Reação à proposta avaliativa implementada em 2004.....	108
5.4 Instrumentos e procedimentos de avaliação.....	115
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS	129
ANEXOS	135
Carta à Comissão de Ética e Pesquisa da UFC	
Termo de consentimento livre e esclarecido	
Questionário	
Questões norteadoras das entrevistas semi-estruturadas	

Lista de Quadros, Tabelas e Gráficos

Quadros

01 Esquema de Aprendizagem	35
02 Procedimentos e instrumentos sugeridos pelas propostas avaliativas da SEDUC de 2000 e 2004	118

Tabelas

01 Distribuição das turmas segundo os turnos e nível de ensino	64
02 Frequência dos instrumentos e procedimentos utilizados pelos docentes para avaliação dos alunos	119

Gráficos

01 Classificação e comparação como fatores de motivação	74
02 A avaliação como elemento disciplinador	76
03 Receio do aluno ao ser avaliado	77
04 Professores criam possibilidades de aprendizagem para superação das dificuldades...	83
05 Os professores intencionam modificar as práticas avaliativas	84
06 Realização dos registros pelos professores durante as avaliações	96
07 Proposta Avaliativa de 2000 possibilita o planejamento para superação das dificuldades	99
08 Mudança de atitude avaliativa do professor a partir da proposta de 2000	105
09 Uso da nota como obstáculo à realização da avaliação contínua, sistemática, diagnóstica e formativa.	112

1 INTRODUÇÃO

Isso é, o diálogo é uma espécie de postura necessária em que os seres humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem (...)

Através do diálogo, refletindo junto sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade.

Paulo Freire

Partindo do pressuposto de que a avaliação da aprendizagem é processual e constitui elemento bastante complexo, constantemente utilizado no cotidiano educacional, atendendo por vezes a objetivos diversos e até contraditórios pelos diferentes sujeitos que ocupam o espaço escolar, cabe questionarmos a noção de que percepções são apropriadas pelos professores e técnicos que atuam no ensino médio das escolas públicas do Estado.

Será que a avaliação da aprendizagem é realmente efetivada no contexto escolar com a finalidade de acompanhar o processo de ensino-aprendizagem ou essa função é explicitada apenas nas propostas avaliativas, sem, contudo, permear as práticas docentes efetivadas em sala de aula?

O estudo centrou-se na área da avaliação da aprendizagem, cuja condução passa pela idéia de que um processo avaliativo, numa visão crítica, deve ser responsabilidade conjunta das instituições promotoras de políticas públicas, das universidades formadoras dos profissionais da educação, dos professores e demais profissionais que atuam nas escolas, buscando o envolvimento dos alunos e das famílias para sua efetivação.

Essa idéia constitui grande desafio para pô-la em prática, quando sabemos que a história da avaliação está identificada com uma visão conservadora, liberal e autoritária e não como uma visão crítica. Nessas posições, são dicotomizados avaliação e processo de ensino-aprendizagem, como momentos distintos e isolados, sem haver a integração de ambos.

Assim, romper com este modelo teórico reprodutivo e construir uma avaliação identificada com a realidade, bem fundamentada teoricamente, considerando os saberes constituídos na prática docente e as reais condições de trabalho, procurando superar as lacunas na formação docente, inscreve-se como uma tarefa complexa, que precisa adquirir

forças mediante ações democráticas que envolvam o coletivo de professores, não como meros executores de ações elaboradas por outros, mas como partícipes ativos de um novo projeto avaliativo.

É certo que os modelos propostos, elaborados por técnicos distantes do cotidiano escolar, nem sempre se ajustam à diversidade de situações e, apesar da intenção dos técnicos responsáveis pela elaboração das propostas avaliativas de responderem aos aspectos legais, administrativos e pedagógicos, nem sempre é possível transplantá-las para qualquer escola e para diferentes tipos de clientela, sem considerar os diferentes contextos e os sujeitos nelas envolvidos.

Então, propusemo-nos a investigar a repercussão na prática docente das propostas oficiais da SEDUC de 2000 e 2004 acerca da avaliação da aprendizagem no âmbito do Ensino Médio da rede pública estadual, considerando que, nem sempre, uma proposta programática, tecnicamente bem fundamentada, consegue ser desenvolvida com um grupo de escolas conforme o planejado.

Nesse sentido, a apresentação deste estudo atendeu a uma seqüência temática que procurou dar conta desse objetivo. O segundo capítulo – logo após esta Introdução, que é o primeiro - realiza uma revisão teórica sobre a avaliação da aprendizagem, promovendo incursões sobre os antecedentes históricos e pesquisas que sustentaram a presença da avaliação da aprendizagem como elemento de dissociação entre a produção teórica e a prática. Abordamos aspectos referentes às sistemáticas avaliativas adotadas nas escolas públicas do Ceará e sua relação com as leis, normas e pareceres emanados no cenário educacional, bem como aspectos teóricos defendidos e criticados pelos pesquisadores da avaliação da aprendizagem.

O terceiro capítulo versa sobre as principais concepções de aprendizagem e avaliação e suas implicações no fazer pedagógico, considerando que toda prática pedagógica possui um referencial consistente ou não que a subsidia. De início, procuramos descrever as correntes que debatem o desenvolvimento da aprendizagem, buscando interpretar seus desdobramentos na prática escolar e, conseqüentemente, sua relação com a avaliação da aprendizagem, refletindo sobre as funções da avaliação da aprendizagem, defendendo a perspectiva formativa, como estando a serviço da promoção da aprendizagem do aluno mediante a ajuda pedagógica mais adequada do professor, contribuindo, assim, para a regulação da atividade do ensino e aprendizagem no sentido de formação. Ressaltamos, ainda, alguns obstáculos

concernentes a sua efetivação, para em seguida, abordar de maneira mais específica, os objetivos desta pesquisa.

O quarto capítulo descreve o método empregado na investigação, demarcando a natureza da busca, bem como os instrumentos utilizados. Nesta parte, também, caracterizamos brevemente a escola investigada, descrevendo de forma sucinta suas condições físicas e estruturais, procurando, ainda, delinear um perfil dos sujeitos que compuseram a amostra.

O quinto capítulo reproduz e comenta as informações coletadas a partir da análise de conteúdo das entrevistas e questionários realizados na coleta de dados. Por meio dos sujeitos participantes da pesquisa (professores do Ensino Médio e técnicos da escola, do CREDE e da SEDUC), procuramos desvendar suas múltiplas percepções acerca da avaliação da aprendizagem, analisando as dificuldades mais relevantes no enfrentamento prático dessa temática; isto em razão das dificuldades em obter sucesso na implementação dessas propostas esbarrarem nas dificuldades que persistem diante da situação real do ensino encontradas nas escolas: um contexto complexo, dinâmico, nunca estático e multifacetado, que não funciona apenas orientado por mudanças determinadas por decreto, mas exige um rol de alterações mais amplas. Este capítulo trata ainda dos procedimentos e instrumentos que auxiliam o professor na gestão do processo avaliativo do estudante, informando quais são aqueles sugeridos pelas propostas da SEDUC e destacando os mais utilizados em sua prática escolar.

Assim, mediante este estudo, foi possível compreender que qualquer proposta de como se conduzir o processo avaliativo em sala de aula, vindo de fora, sem considerar as concepções dos professores, tem anteparos à sua aplicação, com a dimensão concreta de cada escola e cada local, que possuem realidades diferentes e profissionais com diversas concepções de avaliação e aprendizagem que nem sempre se ajustavam às visões defendidas pelas propostas avaliativas defendidas pela SEDUC.

O sexto capítulo compreende os entendimentos esposados ao longo do texto, devidamente sumariados, dando conta dos achados da pesquisa, ao que seguem a lista de autores e obras da literatura específica, que embasam os argumentos aqui expedidos na sua parte teórica, bem como alguns anexos que subsidiariamente ajudou a sustentar o estudo, facilitando, assim, sua leitura e decodificação.

2 LEGISLAÇÃO E AVALIAÇÃO A PARTIR DA DÉCADA DE 1970: O QUE DIZ A HISTÓRIA?

Nós vos pedimos com insistência: Não digam nunca isso é natural. Sob o familiar, descubram o insólito. Sobre o cotidiano, desvelem o inexplicável. Que tudo o que é considerado habitual provoque a inquietação. Na regra, descubram o abuso. E sempre que o abuso for encontrado, encontrem o remédio.

Bertold Brecht

2.1 Breve percurso histórico

A avaliação desempenha gradativamente, a partir da década de 1990, papel preponderante nas diversas áreas educacionais, sendo reconhecidamente, por parte de alguns estudiosos do tema, elemento indispensável para a qualidade da Educação, desdobrando-se em diferentes dimensões avaliativas, que vão, desde as diversas iniciativas regionais e internacionais de avaliação de redes de ensino, à avaliação da aprendizagem dos alunos, a qual constitui foco deste ensaio.

As discussões sobre avaliação da aprendizagem auferem, assim, maior espaço no contexto educacional, tornando-se uma preocupação constante por parte dos educadores comprometidos com uma Educação crítica e participativa¹, procurando relacioná-la com o processo de construção de conhecimento por parte do educando, negando assim a óptica de uma avaliação voltada para meramente verificar ou não a reprodução dos conteúdos.

Assim, percebe-se, no que diz respeito à avaliação da aprendizagem, que a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96), em seu artigo 24, inciso V, contém tanto evoluções quanto impropriedades que merecem ser consideradas:

Art. 24 -
 V. A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:
 a) Avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

¹ Sobre avaliação crítica e participativa, ver Hoffmann (1991) e Luckesi (2001).

- b) Possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) Possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) Aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) Obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos. (Lei nº 9394/96, Diretrizes e Bases da Educação Nacional)

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

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

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

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

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

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

Sendo a avaliação, portanto, considerada como intrínseca do fenômeno da aprendizagem, entendemos que outra impropriedade relevante é o fato de a atual LDB prender-se ainda à terminologia **verificação** do rendimento escolar para se referir à avaliação (mesma nomenclatura usada na Lei 5692/71), por contradizer a concepção sinalizada na primeira alínea, defensora da idéia da avaliação como contínua e cumulativa, pois, segundo Luckesi (2001, p.92), os conceitos avaliação e verificação não possuem o mesmo significado, diferindo entre si em sua essência, porquanto:

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

Nesse sentido, o ato de verificar encerra-se ao se constatar ou obter a informação que se busca, configurando-se de forma estática, divergindo constitutivamente da dinâmica da ação avaliativa que está para além da obtenção do dado que se procura, servindo como mecanismo subsidiário para a conduzir a ação, pois a avaliação sugere que, a partir do diagnóstico realizado, as informações obtidas sirvam de elementos indicativos para que, além da análise, influenciem na tomada de decisão sobre o objeto analisado, definindo-se o que fazer com ele, que ação realizar a partir dos dados constatados. O termo avaliar possui, pois, significado mais complexo e amplo, de acordo com a explicação de Luckesi (2001, p.92/93):

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

Ao manter na lei a expressão verificação do rendimento escolar, a atual LDB deixa expressa nas entrelinhas a ausência do avanço que se constata na grande maioria das escolas brasileiras que, na perspectiva de Luckesi (2001), operam com a verificação e não com a avaliação da aprendizagem, haja vista os resultados da aprendizagem terem a função de determinar a classificação do educando, definida em sua aprovação ou reprovação, encerrando-se na obtenção desse dado, sem a decorrência de ações que priorizem a superação das dificuldades apresentadas pelos educandos, sem o desenvolvimento de conseqüências mais significativas para a melhoria qualitativa do processo de ensino-aprendizagem, objetivo esse almejado pela avaliação contínua e cumulativa.

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

Assim, propaga-se de forma legal, desde a lei 5692/71, a formalização da verificação em detrimento da avaliação da aprendizagem, considerando ainda o fato de que a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (4024/61) não fazia nenhuma referência a esse tema, e a 5692/71, em seu artigo 14, *in verbis*, deixa a cargo das unidades escolares a definição de suas propostas avaliativas, apropriando-se do termo verificação.

Art. 14 – A verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade.

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

§ 2º. O aluno de aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação mediante estudos de recuperação proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento.

§ 4º. Verificadas as necessárias condições, os sistemas de ensino poderão admitir a adoção de critérios que permitam avanços progressivos dos alunos pela conjugação dos elementos de idade e aproveitamento. (Lei nº 5692/71).

O que poderia, no entanto, constituir, um avanço pelo fato de a escola definir sua proposta avaliativa, na verdade, se traduz em retrocesso legalmente respaldado, haja vista a escola encontrar-se amparada por lei para operar com a verificação e não com a avaliação, considerando-se a ausência de diretrizes que concebam de forma relevante a avaliação da aprendizagem como um processo que, além de verificar a aprendizagem do educando, vise a subsidiar o encaminhamento de novas ações que possibilitem conseqüências positivas no estabelecimento de novas aprendizagens e não mera constatação de forma estática dos resultados obtidos, que não possibilitam a melhoria do ensino-aprendizagem.

Ao fazer um paralelo entre as proposições do artigo 14 da Lei 5692/71 às configuradas no inciso V do artigo 24 da atual LDB, percebe-se que, além da evolução no entendimento da avaliação como processo contínuo e cumulativo, apesar da impropriedade do termo verificação, há também uma abertura relacionada à forma de registro do desempenho da aprendizagem do aluno, ficando a instituição de ensino com maior autonomia para a possibilidade de aceleração, avanços e ao aproveitamento de estudos dos seus alunos, fato este, aliás, já sinalizado na legislação educacional anterior, entretanto de forma mais tímida.

A cultura da avaliação tradicional, todavia, ainda está presente no nosso contexto educacional, no qual o objetivo da aferição do aproveitamento escolar limita-se à decisão da aprovação ou reprovação do educando, sem de fato remeter a um novo direcionamento da sua aprendizagem e, conseqüentemente, de seu desenvolvimento.

De fato, muitas são as razões que concorrem para a falta do sucesso escolar do educando presentes de modo mais relevante no âmbito da escola e do sistema educativo, social e econômico do que propriamente no aluno. É este que recebe, entretanto, o rótulo do fracasso escolar, quando a escola e os sistemas de ensino não utilizam corretamente a avaliação da aprendizagem no contexto escolar, negando seu papel essencial no redimensionamento da ação educativa, pois apesar de não ser a única responsável sobre a melhoria educacional, possui importante papel, como anota Ludke (2001, p.29):

[...] Não se pode, portanto, imputar à avaliação a responsabilidade pelo fracasso escolar, mas não se pode também isentá-la inteiramente dessa responsabilidade, pois ela representa o conjunto de mecanismos através dos quais se sanciona o sucesso ou o insucesso do aluno.

É oportuno, então, ressaltar a importância da avaliação da aprendizagem como um dos recursos necessários para a escola enfrentar com êxito o desafio estabelecido no quadro de uma economia globalizante, onde a educação básica se expande consideravelmente, com a diversificação de sua clientela, que apresenta diversas necessidades, as quais constituem grandes desafios para uma escola pensada para uma demanda mais reduzida e homogênea.

Nesse sentido, é necessário para a melhoria educacional que a cultura da avaliação reduzida à óptica de resultados seja superada e passe a focalizar, sobretudo, os diversos aspectos envolvidos no domínio da educação, ou, exprimindo de maneira mais restrita, no domínio do ensino-aprendizagem, envolvendo seus objetivos, procedimentos, profissionais envolvidos, suas condições operacionais para, só então, avaliar seus resultados e em que contextos foram produzidos, a fim de que, mediante a avaliação, a Educação possa melhor conhecer seus problemas e buscar soluções para superá-los.

De acordo com Luckesi (2001, p.28), existe uma relação de pertinência entre Educação e sociedade nas tendências filosófico-políticas que possuem diferentes objetivos, quais sejam: conservar ou transformar a sociedade para melhor compreensão das questões que envolvem a avaliação da aprendizagem que, de forma nenhuma, é neutra, mas está a serviço de um modelo determinado de sociedade e educação, como assinala referido autor:

[...] é certo que o atual exercício da avaliação escolar não está sendo efetuado gratuitamente. Está a serviço de uma pedagogia, que nada mais é do que uma concepção teórica de educação, que por sua vez, traduz uma concepção teórica de sociedade. O que pode estar ocorrendo é que, hoje, se exerce a atual prática da avaliação da aprendizagem escolar-ingênua e inconscientemente como se ela não estivesse a serviço de um modelo teórico de sociedade e de educação, como se ela fosse uma atividade neutra.

Nesse contexto, encontram-se, portanto, concepções diferenciadas de avaliação da aprendizagem. No modelo liberal-conservador, ela se caracteriza por ser autoritária, classificatória, seletiva e disciplinadora, tanto das condutas cognitivas quanto das sociais no âmbito da escola e, conseqüentemente, sendo usada como instrumento de perpetuação da Educação e da sociedade. Para as pedagogias progressistas, no entanto, a prática da avaliação ocorrerá de modo crítico e emancipatório², estando voltada para a autonomia do educando. Dessa maneira, ela não será instrumento opressor ou inibidor de potencialidades do educando,

² Sobre avaliação emancipatória, ver Hoffmann (1991).

mas servirá como meio que viabilizará novas conquistas ao seu conhecimento e desenvolvimento pessoal e social.

Como se pode observar, a avaliação da aprendizagem não acontece de forma neutra, mas dimensionada por um modelo teórico de sociedade e Educação, traduzido a partir das práticas pedagógicas, refletindo as diferentes concepções de mundo e educação.

Foi então, no cenário de autoritarismo que se instalou no País em 1964, que foram efetuadas as reformas educacionais em todos os níveis de ensino, impostas, de acordo com Piletti (1990), sem a participação de estudantes, professores e outros setores sociais interessados. Nesse contexto, a Lei 5692/71 surge sem representar avanços na Educação, inclusive no que se refere à avaliação da aprendizagem, impondo a reforma de ensino de 1º e 2º graus que, segundo Piletti (1990), tornou o 2º grau obrigatoriamente profissionalizante, procurando assim neutralizar a luta dos estudantes por mais vagas nas escolas públicas e maior acesso ao Ensino Superior.

Com o estabelecimento do Ensino Profissionalizante, as escolas não demonstraram evolução no que se refere à qualidade educacional, mas se instalou um caos no ensino de 2º Grau, pois os estabelecimentos de ensino eram obrigados a trabalhar com o Ensino Profissionalizante sem dispor das condições estruturais mínimas para tanto. O que se verificou, de acordo com Piletti (1990, p.207), foi grande parte das escolas burlarem a lei ou cumpri-la da forma que mais fácil lhes parecesse, fazendo uso das seguintes estratégias:

- Alguns elaboravam um currículo oficial para a fiscalização ver e outro, com matérias diferentes, para os estudantes prepararem-se para o vestibular;
- Muitos estabelecimentos implantaram as habilitações mais baratas, que exigissem menos recursos, mesmo que não houvesse mercado de trabalho, etc.

É importante ressaltar, entretanto, que, ratificando a compreensão de Luckesi (2001) sobre a falsa neutralidade na relação entre educação e sociedade, importa compreender que essas reformas não ocorreram de forma gratuita, mas configuradas por um contexto econômico interno dependente, que se submete às determinações externas dimensionadas por objetivos próprios. Para Chauí (*apud* PILETTI, 1990, p.213):

A reforma do ensino no Brasil liga-se a um projeto: o do esquecido acordo Mec-Usaid. A proposta de reforma educacional não nasceu autodeterminada pelo país, veio sugerida do exterior. E o projeto Mec-Usaid assentava em três pilares: educação e desenvolvimento, educação e segurança, educação e comunidade.

O item educação e desenvolvimento propunha a formação rápida de profissionais que atendessem às necessidades urgentes do país quanto à tecnologia avançada. Profissionalização rápida e privatização do ensino foram objetivos prioritários da reforma voltada à criação de mão-de-obra especializada para um mercado em expansão. Permanecendo ignorada, porém, a natureza dos cursos considerados necessários. Contudo, o leitor atento já poderia decifrar nas entrelinhas: a idéia não era criar pesquisadores, mas executantes aptos de um saber vindo de fora. Educação e desenvolvimento não significava mais do que educação e reprodução da dependência.

De acordo com a referida autora, duas coisas eram essenciais no projeto MEC-USAID: transformar a escola em empresa, criando facilidades para o controle institucional do ensino e implantar a reforma gradativamente, a fim de não provocar grandes choques com a antiga estrutura, evitando assim tumulto.

2.2 Pressupostos Básicos das Sistemáticas de Avaliação da Aprendizagem nas Diretrizes da Secretaria da Educação Básica (SEDUC)

É nessa conjuntura, que na década de 1970, a SEDUC lança a sistemática de avaliação em consonância com o texto da Lei 5692/71. Apropriando-se da terminologia verificação do rendimento escolar, mediante uma Portaria do Departamento de Ensino do 2º Grau – DESG (1976), foram definidas as diretrizes avaliativas a serem seguidas pelos estabelecimentos de ensino estaduais.

Já em seu primeiro artigo expressava a opção pela dimensão quantitativa da avaliação, com a organização do ano letivo em quatro períodos bem definidos e com a atribuição de notas variáveis em uma escala de zero a dez, herança efetuada por muitas instituições escolares até hoje.

Assim definido os períodos estabelecidos para a verificação do rendimento escolar, os resultados da aprendizagem do aluno deveriam se submeter à fórmula a seguir transcrita para ser decretado o resultado final de sua vida escolar ano a ano, ou seja, sua aprovação ou reprovação.

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 secretárias 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, ministrado pelo professor da respectiva disciplina, o qual também terá peso (2), a fim de compensar o “déficit” de aprendizagem e atingir média cinco (5) – mínimo exigido para sua aprovação.

Art. 4º - O curso de recuperação deverá ser iniciado logo após o último dia do quarto período letivo.

Parágrafo único – A Direção do Estabelecimento e a Supervisão Pedagógica elaborarão o horário de maneira a atingir a um curso de recuperação de no mínimo 10 dias letivos.

Art. 5º - Após a recuperação final, o aluno que não atingir a média cinco (5) em cada disciplina não será promovido à série imediata.

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).

Nessa dimensão, a função posta à avaliação da aprendizagem fica restrita à constatação dos resultados obtidos pelo aluno, tendo como foco central sua aprovação ou reprovação, representada pelo controle que lhe era imposto. Assim, ela é vista como um fim em si mesma e não como um meio estratégico, com o intento de subsidiar o planejamento de novas ações a fim de melhorar o desempenho do aluno, assumindo, dessa forma, como finalidade única e básica definir a aprovação ou reprovação do aluno.

Limitando-se apenas aos resultados, sua finalidade torna-se despojada e simplista, pois, como anota Souza (1998), na avaliação, todo processo deve ser analisado em suas diferentes ópticas, bem como a atuação dos diferentes sujeitos envolvidos no ensino-aprendizagem, que só cumpre sua função se de fato a aprendizagem for efetivada, pois só há ensino se houver aprendizagem, considerando a relação intrínseca entre esses elementos:

É preciso lembrar aqui, 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 e aprendizagem são dois lados de uma mesma coisa. Ensino sem aprendizagem não existe. É um conjunto vazio. Assim, ao avaliar a aprendizagem do aluno estamos avaliando o ensino que estamos oferecendo aos nossos alunos. A todos nossos alunos. (SOUZA, 1998, p.137).

Dessa forma, os resultados obtidos são relevantes à medida que são utilizados como parte do diagnóstico do ensino-aprendizagem, para que, a partir daí sejam feitas análises e tomadas decisões que favoreçam o redimensionamento em relação ao ensino e à aprendizagem dos alunos e só assim poderá se afirmar que houve avaliação, considerando o que diz Souza (1998, p.139), ao assinalar que na avaliação ficam integrados o diagnóstico, a análise e a tomada de decisão:

A avaliação não é medida. No entanto, uma boa avaliação pressupõe boas medidas e informações significativas. Mas, a avaliação, vai além da descrição de resultados, obtido por um teste por exemplo. O conceito de avaliação inclui o julgamento e o processo de tomada de decisão.

Os resultados por si não dão conta das finalidades da avaliação do ensino-aprendizagem. Para que esses resultados sejam significativos, é necessário atribuir-lhes significados, discuti-los e analisá-los. É fundamental indagar sobre os seus significados e em que contextos foram obtidos, bem como o que fazer com eles, que ações implementar para que a avaliação exerça sua função educativa de acompanhamento sistemático.

Segundo a idéia delineada mediante a fórmula estabelecida para o cálculo da média final há pouco descrita, os alunos eram induzidos a ter uma preocupação quantitativa com o seu aprendizado, sendo o foco da sua atenção sobre o quanto deve obter nos instrumentos de verificação para ser aprovado e não o que deve aprender, em que deve evoluir para ampliar seu desempenho.

Na recuperação final, fica implícita nas entrelinhas a intenção de se ter aprovado um maior número de alunos, sem, contudo, se explicitar a preocupação com a garantia da sua aprendizagem, fato este expresso pelo rebaixamento da média final a ser obtido para ser aprovado, onde há uma redução de 7 para 5. Baseado em quais critérios se reduz essa média inicialmente definida como necessária para aprovação do aluno? Mais uma vez, não se observa empenho em realizar uma verdadeira avaliação, na qual se priorize a reflexão sobre o desempenho do aluno e as práticas pedagógicas efetuadas, a fim de impulsionar e aperfeiçoar a qualidade do desempenho do aluno e a prática educativa do professor, mas sim a preocupação com os resultados.

De acordo com as diretrizes e normas do ensino de 1º e 2º graus emanadas da SEDUC durante a década de 1980, até meados da década de 1990, não há alterações significativas no que diz respeito à avaliação da aprendizagem, sendo inclusive algumas dessas diretrizes e

normas omissas em relação a essa problemática, ficando, assim, as instituições escolares submetidas às determinações respaldadas na Lei 5692/71, que, como expresso anteriormente, estabelece ser de incumbência da unidade escolar incluir em seu regimento escolar critérios de avaliação em consonância com o artigo 14 e respectivos parágrafos da referida lei.

Foi nessa direção que se norteou a Resolução nº 165/81 (D.O 24/02/81) de Consolidação das Normas do Conselho Estadual de Educação para o Sistema de Ensino do Ceará, sem fazer referências mais detalhadas acerca da avaliação da aprendizagem, deixando a cargo das escolas regulamentarem em seus regimentos escolares, de acordo com a lei 5692/71.

Só então em 1998, respaldada legalmente na atual LDB 9394/96, no artigo 23, que estabelece a possibilidade flexível na organização do sistema de ensino, a SEDUC iniciou a implantação dos ciclos de formação no Ensino Fundamental e, configurada nessa proposta, alterou a sistemática de avaliação 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 assim o recomendar.

Assim, o projeto dos ciclos de formação no Estado do Ceará surge de acordo com os Referenciais Curriculares Básicos (1997) como a alternativa de intervenção na problemática da evasão e reprovação constatadas na realidade das escolas públicas do Estado, que, de acordo com dados do Núcleo de Estatística da SEDUC, contava nesse período com cerca de 50% dos alunos, principalmente nas 1ª e 2ª séries, fora de faixa. Estava assim, a implantação dos ciclos voltada para a cultura do sucesso escolar do aluno, visando à reorganização dos espaços educativos, do currículo, bem como de uma nova concepção sobre avaliação.

Os ciclos de Formação ampliam e fortalecem a reconceptualização pedagógica presente no Projeto Educativo do Estado, visto que defendem o redimensionamento do tempo e do espaço escolar, a flexibilização dos conteúdos escolares, rompendo assim com a fragmentação do conhecimento e, sobretudo, com o caráter classificatório da avaliação que favorece a reprovação e a evasão na escola, contribuindo para a exclusão de crianças e jovens dos ambientes escolares. (REFERENCIAIS Curriculares Básicos – Ensino Médio, 2000, P. 18).

Em geral, percebe-se que, em tese, essa forma de ordenação não ocorre de modo isolado no ambiente escolar, mas vem acompanhada de outras alterações articuladas entre si e necessárias, relativas a aspectos da organização dos sistemas de ensino, dos currículos escolares, das concepções de educação, da aprendizagem, de processo de avaliação, da composição de turmas, da regulamentação do tempo escolar e outros.

Não se constitui, porém, foco do nosso interesse neste estudo analisar de modo mais aprofundado a implantação dos ciclos de formação no Ensino Fundamental no Ceará, porém consideramos relevante citá-los por fazerem parte da história que origina as alterações propostas na sistemática de avaliação do Ensino Médio das escolas públicas estaduais a partir de 2000.

Foi, então, a partir da implantação dos ciclos de formação em 1998, que a SEDUC resolveu ampliar para o Ensino Médio, em 2000, a mesma proposta avaliativa idealizada para os ciclos, assumindo teoricamente a concepção de avaliação diagnóstica, formativa, contínua e sistemática, constituindo-se como parte relevante 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 redirecionando processos didáticos desenvolvidos.

Formativa – entendida como um conjunto de atuações que favorece a mediação pedagógica docente na formação 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: o que fez, o que deixou de fazer, como poderia ter feito melhor, por que não fez e que resultados obteve com o seu trabalho.

Contínua – compreendida como elemento de reflexão permanente sobre o processo de aprendizagem do aluno, observando seu desenvolvimento através de avanços, dificuldades e possibilidades.

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.137/138).

Nessa dimensão em que se norteia a SEDUC, a avaliação do Ensino Médio, assim como nos ciclos, deve ocorrer durante todo o processo de ensino-aprendizagem, da seguinte forma: fornecendo subsídios aos professores para uma análise reflexiva e contínua sobre sua prática pedagógica, a fim de mudar seus procedimentos quando necessário; ao aluno, servindo como referência para tomada de consciência de seus avanços e dificuldades, bem como a possibilidade de novas aprendizagens; à escola, para definir suas prioridades e ações que

necessitam de maior apoio ou revisão; e, aos pais, a compreensão sobre o processo de aprendizagem vivenciado pelos seus filhos, a fim de contribuírem para a superação das dificuldades.

Dessa forma, todos os envolvidos no processo educativo escolar devem utilizar-se da avaliação para fazer uma reflexão dos avanços e dificuldades do ensino-aprendizagem. Entretanto depreendemos que, para se realizar essa reflexão, é imprescindível a compreensão das informações oriundas do discurso avaliativo, fato este não muito claro para os sujeitos envolvidos na avaliação, haja vista tanto os fundamentos teóricos da proposta como a forma de se expressar os resultados da aprendizagem, considerando que, de acordo com as orientações gerais desta proposta, não haverá notas para a interpretação da aprendizagem do aluno, tampouco reprovação. Seu desempenho será analisado mediante os conceitos AS (aprendizagem satisfatória) e ANS (aprendizagem não satisfatória) e dos registros. Quando não for observada a ocorrência da aprendizagem, será necessário, portanto, serem planejadas e realizadas novas estratégias que ensejem o desenvolvimento da aprendizagem.

Nesse sentido, um aspecto que merece ser questionado refere-se a essas menções utilizadas para expressar o desenvolvimento dos alunos: AS (aprendizagem satisfatória) ANS (aprendizagem não satisfatória), que, de acordo com a opinião dos professores do Ensino Médio, denotam posições extremas, sem meios-terminos, incoerentes portanto com a complexidade do processo de aprendizagem, além de não serem claras nem para os professores e alunos, tampouco para os pais, por não conterem informações compreensíveis e úteis a uma comunicação clara para que de fato a avaliação possa cumprir as suas reais funções, que, segundo Gronlund (*apud* DEPRESBITERIS, 1989, p. 02), deverão ser de informar e orientar a melhoria do processo ensino-aprendizagem:

Pela primeira, a avaliação tem a finalidade de informar alunos, pais e docentes sobre dificuldades ou sucessos surgidos durante o processo ensino-aprendizagem; a segunda enriquece a avaliação porque esclarece os envolvidos no processo ensino-aprendizagem, indicando sobre os possíveis caminhos de melhoria.

Assim, se essas menções (AS e ANS) não tornam o discurso avaliativo em mensagem compreensível que faça sentido para quem a emite e para quem a recebe, é necessário considerar que esse processo avaliativo não está sendo efetivamente informador, tampouco orientador, pois, se a primeira função da avaliação não é cumprida, a segunda certamente ficará comprometida.

Outra impropriedade resultante dessa proposta diz respeito a privilegiar a interpretação qualitativa e desconsiderar a dimensão quantitativa, sob a justificativa de ultrapassar a competição, o individualismo e a classificação dos alunos, como nos indica o trecho da proposta:

Privilegiando a 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, possibilitando decisões sobre o quê, para quê, quando, como e em que profundidade trabalhar os componentes curriculares. (REFERENCIAIS CURRICULARES BÁSICOS – ENSINO MÉDIO, 2000, p. 137).

Diversos autores (LIBÂNEO, 1991; RABELO, 1998; ROMÃO, 1998) salientam que uma compreensão mais consistente do tema situa-se na direção de considerar a relação intrínseca entre os aspectos qualitativos e quantitativos e não de estabelecer entre eles um confronto dicotômico, mas considerá-los interligados e igualmente importantes, pois, como acentua Rabelo (1998), a dimensão quantitativa não se limita a um simples controle externo de verificação da presença ou ausência de alguma aprendizagem esperada, mas é algo desejável, se posto a serviço do desenvolvimento do aluno, numa visão de processo que visa à auto-superação constante. “[...] O que precisamos, então, é, em qualquer situação, colocar a atividade de controle a serviço do desenvolvimento do aluno, de forma transparente e legítima, como um dos elementos da avaliação” (RABELO, 1998, p. 80).

Assim, as questões relativas a competição e classificação inexistem apenas na quantificação, mas ficam vinculadas à forma como se tratam as questões da transparência e da legitimidade do processo avaliativo:

Nesse discurso de uma avaliação qualitativa, em detrimento de uma avaliação quantitativa, argumenta-se muito a respeito das questões de poder, de controle, de arbitrariedade e de classificação. Será que estas questões existem apenas na quantificação? É certo que não. Elas existem nas questões relativas à transparência e à legitimidade de uma operação de juízo que se assenta em critérios ocultos ou obscuros, e isto tanto pode acontecer numa ou noutra situação (RABELO, 1998, p.79).

Nesta proposta avaliativa da SEDUC, a idéia de avaliação parte do entendimento de que o aluno é sujeito construtor do seu conhecimento e possui diferentes níveis e ritmos no desenvolvimento de sua aprendizagem, procurando dar atenção a sua auto-estima, sendo

sugerida uma variedade de instrumentos a fim de avaliar as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelo educando, por compreender que nenhum instrumento por si só dará conta da complexidade da aprendizagem.

Mesmo expressando, porém, explicitamente que “a avaliação nessa perspectiva depende, sobretudo, da mudança de postura pedagógica do professor” (REFERENCIAIS Curriculares Básicos - Ensino Médio, 2000, p.139), constata-se na prática a omissão das instituições responsáveis pela implementação de políticas públicas em capacitar todos os professores do Ensino Médio e tornar fértil o espaço para mudanças das práticas avaliativas. Este é um dos fatores indicado pelos professores como um dos obstáculos à efetivação dessa proposta, pois, além de não terem participado da elaboração, ainda não dispuseram de cursos de capacitação que dessem azo ao aprofundamento teórico e efetivamente o entendimento da concepção norteadora da proposta, bem como de suas finalidades.

Nas lições de Perrenoud (1999, p. 8/9),

[...] Quando se trata de modificar as práticas pedagógicas, nos deparamos com resistências ativas ou estratégias de fuga de autores suficientemente autônomos e hábeis para rejeitar – aberta ou veladamente – toda inovação vinda de fora, a menos que lhes ofereçamos a possibilidade e o poder de se apropriarem delas e de as reconstruírem no seu contexto. Não se pode mudar as representações, as práticas, as culturas profissionais por decreto. Se conseguirmos, graças a condições favoráveis, construir essa mudança em pequena escala, o problema de sua generalização persiste. Sabe-se que é inútil querer transmitir modelos pensados que eles serão espontaneamente adotados por todo ator informado e de boa vontade que busca solução racional para o mesmo problema.

Assim, mesmo considerando que houve avanços teóricos na sistemática de avaliação determinada pela SEDUC, por configurar a avaliação numa concepção diagnóstica, contínua, formativa e sistemática, percebe-se, dentre outras, uma impropriedade grave na implementação dessa proposta avaliativa de 2000 no Ensino Médio, pois, sem a efetivação de ações práticas - adequação das condições de trabalho, reestruturação dos espaços escolares e, sobretudo, formação continuada de professores, preocupada em informar e formar todos os docentes que atuam na prática do cotidiano escolar - torna-se abstruso garantir a alteração nas práticas avaliativas desenvolvidas em sala de aula, pois,

As reformas de estrutura e de programas são legítimas, mas elas só dão frutos se acompanhadas por novas práticas. Toda reforma importante é em última instância uma reforma de terceiro tipo que se dirige aberta e institucionalmente para o cotidiano dos alunos e professores nas classes e nas escolas. As reformas do primeiro tipo referem-se às estruturas escolares em sentido restrito: etapas, organização do curso. As reformas de segundo tipo transformam os currículos. Hoje, isso não é suficiente, é preciso atingir as práticas, a relação pedagógica, o contrato didático, as culturas profissionais, a colaboração entre professores... No final das contas, são as práticas profissionais que é preciso transformar. Os valores, as atitudes, as representações, os conhecimentos, as competências, a identidade e os projetos de cada um são, portanto decisivos. Trata-se daquilo que os tecnocratas chamam de “fator humano”, que passa pela formação (PERRENOUD, 1999, p. 11).

Nesse sentido, considera-se que a formação continuada dos professores pode contribuir de modo decisivo para o sucesso de uma reforma, mesmo compreendendo que seria ingênuo acreditar que essa solução isolada resolveria todos os problemas educacionais. Constitui, entretanto, passo crucial para os professores refletirem não só sobre a problemática da avaliação da aprendizagem, mas também acompanhar a busca coletiva de soluções para um dos problemas mais intrigante que aflige o cotidiano escolar que é a baixa aprendizagem dos alunos.

Então, em 2004, pelo Parecer nº 0142, do Conselho de Educação do Ceará, a SEDUC adquiriu a prerrogativa legal de novamente alterar sua proposta avaliativa, na qual considera elementos da proposta anterior e persiste no equívoco de omitir a implementação de ações que garantam a formação continuada para os professores, sendo inclusive ressaltado pelo Conselho de Educação a importância de ensinar aos docentes estudos mais aprofundados sobre o tema, bem como assessoramento didático para a efetivação da prática pedagógica voltada para a avaliação diagnóstica:

Contudo a Secretaria de Educação tem autonomia para adotar a prática que propõe, como também dispõe de todo um aparato institucional para tecer a rede dos equilibristas, oferecendo-lhes oportunidades de estudo sobre o tema e assessorando, sistematicamente, o seu exercício didático, especialmente no ensino médio, onde os professores parecem ser mais resistentes a mudanças, ou marcados pelas condições de trabalho (número de alunos) que em muitos casos inviabilizam a avaliação diagnóstica criteriosa e responsável (CEC, Parecer nº 0142/2004).

Na atual proposta, é resguardada a concepção de avaliação pautada num caráter diagnóstico, formativo, contínuo e sistemático, revelando-se como parte significativa do processo educativo, a fim de contemplar as diferentes dimensões do sujeito, quais sejam: a cognitiva, a socioafetiva e a psicomotora.

Convém evidenciar o fato de que, além da concepção norteadora de avaliação, outros elementos são mantidos da proposta que a antecedeu, dentre os quais se destacam os mais relevantes: a concepção de que o aluno é sujeito construtor de seu conhecimento, sendo necessário respeitar os diferentes níveis e ritmos de aprendizagem por ele demonstrados; a necessidade da mudança de atitude pedagógica do professor, a importância de se usar uma variedade de instrumentais para analisar o desempenho dos alunos, a clareza, para o aluno, daquilo que se pretende avaliar, a compreensão da relevância do processo avaliativo para os alunos, professores, pais e núcleo gestor, no pressuposto de que a “[...] avaliação enquanto processo formativo e contínuo dá sustentação ao processo de formação do aluno, tendo como referencial o projeto pedagógico da escola” (REFERENCIAIS Curriculares Básicos – Ensino Médio, 2000, p. 138).

Algumas alterações, porém, são implementadas, passando as dimensões qualitativa e quantitativa a ser igualmente privilegiadas, reconhecendo-se que ambas estabelecem entre si uma relação de dependência. A SEDUC fundamenta-se em Rabelo (1998) para ressaltar que,

Nesta perspectiva, o controle da qualidade, através de mecanismos quantitativos, é importante e necessário tendo em vista possibilitar uma visão de processo, colocando-o a serviço do desenvolvimento do aluno, de forma transparente e legítima, como um dos elementos da avaliação. (RABELO, apud Diretrizes sobre o processo de avaliação da aprendizagem para a educação básica no estado do Ceará, 2004, P. 04).

Outra mudança apresentada é o retorno da nota como forma de expressar a informação resultante do processo avaliativo, entretanto sugere-se que essas notas sejam respaldadas no registro sobre os avanços e as dificuldades dos educandos, observados no decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

Vale ressaltar, porém, que, diferente da proposta anterior que buscava unificar a forma de apresentar os resultados do processo de aprendizagem, utilizando-se das menções AS e ANS e registros para a avaliação em toda a Educação Básica, a atual proposta apresenta certa variedade entre as séries/ciclos, definindo que, para os 1º e 2º ciclos/1ª a 4ª série, os resultados do processo avaliativo devem ser apresentados mediante parecer descritivo, levando em consideração as respectivas propostas curriculares, sendo, entretanto, a avaliação, a partir dos 3º e 4º ciclos/5ª a 8ª série, Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena e Ensino Médio, expressa por notas respaldadas nos registros.

Neste sentido, relaciona os seguintes pontos a serem observados no que se refere aos aspectos quantitativos da avaliação:

- O resultado da verificação do rendimento escolar será expresso por meio de notas que variam numa escala de 0,0 (zero) a 10,0 (dez);
- O resultado da verificação do rendimento será atrelado aos marcos de aprendizagem/competência e habilidades definidos;
- O rendimento da verificação da aprendizagem será computado e registrado bimestralmente, considerando a apreensão crescente dos marcos de aprendizagem e/ou competências/habilidades estabelecidos para o bimestre;
- O aluno que demonstrar dificuldades quanto ao alcance de determinados marcos de aprendizagem deve ser acompanhado sistematicamente ao longo do processo para que lhe sejam oferecidas todas as chances, oportunidades e possibilidades de recuperação;

Como diretrizes que orienta o sistema como um todo, recomenda-se que:

- O resultado do rendimento escolar relativo a cada bimestre seja obtido através do somatório das provas, testes e outras atividades realizadas no bimestre;
- A média final, correspondente ao ano letivo, será obtida através da média aritmética dos quatro bimestres;
- Para fins de aprovação, será considerada a média 6 (seis) no cômputo final. (DIRETRIZES sobre o processo de avaliação da aprendizagem para a educação básica no Estado do Ceará, 2004, p. 06)

Nessa proposta, é defendida a idéia de que a nota serve “[...] como uma referência simbólica a um resultado que precisa ser decodificado pelo aluno, pelos pais, pelo sistema e pela sociedade...” (DIRETRIZES sobre o processo de avaliação da aprendizagem para a educação básica no estado do Ceará, 2004, p.04), sem a intenção de assumir o significado de medida absoluta para fins de classificação e eliminação do aluno, foco do processo educativo.

Ao definir esses pontos, porém, a SEDUC explicita no texto da proposta a possibilidade de a escola operar com o calendário bimestral de avaliações. Assim, denota-se que, apesar desse calendário ser incoerente com a concepção de avaliação apregoada pela SEDUC, ela resolve estabelecer certas aberturas, as quais na prática docente não foram superadas, sendo utilizadas no cotidiano escolar com ou sem a orientação da Secretaria, contrapondo-se, assim, à concepção de avaliação contínua e formativa, já que nestas dimensões não é conveniente o estabelecimento de um calendário único de provas para diagnosticar os níveis de aprendizagem demonstrados pelos alunos em todas as áreas do currículo, em diferentes séries, pois, mediante essas práticas, fragmentam-se os processos de ensino-aprendizagem e avaliação como sendo momentos distintos e não integrados.

Ao analisar as diretrizes sobre a avaliação da aprendizagem para a Educação Básica no Estado do Ceará (2004), o Conselho de Educação declara que:

É notório, em todo o texto, o firme propósito de conciliar uma visão teórica avançada de avaliação qualitativa com a prática usual de mensuração do desempenho do aluno como o recurso da nota, aclamado pelos professores. Um equilíbrio necessário porém assaz difícil posto que uma e outra não se aparentam. (Conselho de Educação do Ceará, Parecer nº 0142/2004).

De fato, ainda é necessário se avançar muito para que a avaliação da aprendizagem consiga cumprir no espaço escolar por intermédio de práticas efetivas dos professores, alunos, pais e núcleo gestor, suas finalidades precípuas de informar sobre o ensino-aprendizagem e orientar para a sua melhoria, pois muitos são os fatores que influenciam nos resultados de uma avaliação, sendo estes muitas vezes desconsiderados, tendo-se na realidade um obscurecimento dessas funções pela importância exacerbada da nota como um fim em si mesma, sem contudo interpretá-la como elemento informativo para indicar a necessidade de melhoria do processo.

Assim, para que a avaliação não seja vista de forma autoritária, mas encarada como mais um momento de aprendizagem, tanto para educador quanto para o educando, numa perspectiva de se desenvolver uma educação libertadora e democrática, é necessário que tanto os educadores quanto às instituições hierarquicamente superiores à escola repensem suas práticas que se demonstram incompatíveis com uma educação e avaliação democráticas.

Compreende-se que muito se tem a discutir, pesquisar e reformular nas práticas desenvolvidas no contexto escolar a fim de mudarmos o que ordinariamente fazemos com os resultados da aprendizagem dos alunos. Essas mudanças, no entanto, não se efetivam por decretos, mas fundam-se na clareza da finalidade da avaliação e da Educação, pois ambas, numa perspectiva mais ampla, devem estar intrinsecamente integradas a serviço do educando e, conseqüentemente, do educador, pois sua função tem por objetivo a observação permanente dos níveis de manifestações de aprendizagem do educando para realizar uma ação educativa que possibilite a otimização dos percursos individuais do educando, contando com o compromisso e a responsabilidade dos sujeitos da práxis pedagógica, a fim de reduzirmos a distância entre o nosso real e o ideal.

3 CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO

Avaliar, em educação, é muito mais do que constatar, julgar e registrar. Avaliar é, principalmente, estar junto, interagir, orientar e comprometer-se com o desenvolvimento geral do aluno (ESTRÉLA FERNANDES).

3.1 Concepções de aprendizagem

Ao tratarmos da temática Avaliação da Aprendizagem no Ensino Médio, não poderíamos deixar de abordar alguns aspectos centrais das principais concepções de aprendizagem, pois discutir acerca dessas visões teóricas é de fundamental relevância para melhor compreensão do nosso objeto de estudo. Portanto, ao longo deste segmento, pretendemos discorrer a respeito dos princípios teóricos que fundamentam as diferentes concepções de aprendizagem.

Toda essa discussão tem o intento de aclarar a compreensão de que as práticas avaliativas não acontecem num vazio conceitual, isolada dos conceitos de aprendizagem que permeiam o entendimento dos professores, mas que estes conceitos interferem e definem as práticas avaliativas utilizadas no espaço escolar, visto que toda ação pedagógica tem por trás de si uma teoria que lhe dá sustentação, ainda que, em diversos momentos, não nos demos conta disso quando optamos por determinados encaminhamentos para solução dos problemas inerentes à relação ensino-aprendizagem.

Além disso, considerando que segundo Hadji (2001, p.15) há entre os especialistas da avaliação uma convicção dominante de que “[...] na escola, deve-se pôr a avaliação a serviço das aprendizagens o máximo possível”, parece-nos legítimo e oportuno abordar o referencial teórico básico sobre aprendizagem e sua influência na prática docente.

Seria impossível, todavia, encontrar uma única definição de aprendizagem que fosse aceita por todos os paradigmas³ teóricos, em virtude da sua variedade de concepções. É a

³ Paradigma de acordo com a definição de Lima (1994), constitui-se em um conjunto de princípios que conduzem uma determinada maneira de perceber e abordar o real. Por meio deles, as sociedades produzem, definem e conduzem um determinado tipo de conhecimento (saber). Define, pois, o tipo de saber numa sociedade, seu modo de ‘olhar o objeto’, constrói valores, símbolos, regras, normas etc. e, conseqüentemente, os pressupostos de validade e reconhecimento (sistemas de verdade).

partir desses diferentes paradigmas, entretanto, que se tentou explicar como os homens são capazes de aprender, servindo esses diferentes pressupostos teóricos de influência às práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas.

Em decorrência disso, é importante abordarmos as principais correntes do desenvolvimento do conhecimento humano que fundamentam os procedimentos pedagógicos, a fim de aclarar a concepção que cada uma tem sobre como sucede a aprendizagem e, conseqüentemente, buscar contribuir na superação de mitos que proliferam nos discursos e práticas educacionais que precisam ser combatidos, buscando entender essas práticas em seus diferentes pressupostos teóricos, sem a pretensão de determinar uma delas como fonte de verdade universal e absoluta, mas procurar, nessas definições, orientações mais coerentes que possam contribuir com o princípio educativo da permanência do aluno na escola e sua efetiva aprendizagem.

O que é o conhecimento? Como se chega a ele? Como se passa de um tipo de conhecimento a outro mais amplo? Essas foram algumas das questões centrais que motivaram as investigações científicas e resultaram, conseqüentemente, em diferentes abordagens na explicação destes problemas.

Não é nossa intenção fazer um estudo aprofundado sobre essas diferentes abordagens, todavia, consideramos de fundamental importância abordá-las, mesmo que de forma sucinta, a fim de compreendermos como se processam o conhecimento e a aprendizagem nessas diferentes teorias, para a partir daí podermos compreender a função da avaliação da aprendizagem no contexto escolar.

Iniciaremos, pois, pela explicação dada a esses questionamentos pelas abordagens unidimensionais ou clássicas que polarizam apenas um agente desencadeador do conhecimento, privilegiando ora o sujeito (inatismo) ora o objeto (empirismo). Em seguida, comentaremos sobre as explicações dadas pelas abordagens multidimensionais que, contrariamente às clássicas, defendem o pressuposto de que o sujeito elabora o conhecimento na interação com o mundo material e social que o cerca, considerando a influência das diversas variáveis na formação do conhecimento humano.

3.1.1 Abordagens unidimensionais ou clássicas da aprendizagem

De acordo com Ventura (2002), as teorias unidimensionais ou clássicas se classificam em inatismo ou racionalismo e empirismo ou ambientalismo, como relatamos a seguir os principais pressupostos que fundamentam tais teorias.

3.1.1.1 Inatismo ou racionalismo

As origens dessa concepção de aprendizagem são remotas, muito antigas. De acordo com Ventura (2002, p. 35), as idéias concernentes a essa teoria estiveram presentes em todas as culturas da Antigüidades, quando todas as sociedades divididas em diferentes classes sociais apresentaram tendências a aceitar o direito de nascimento como forma de determinar e controlar a estrutura social. Para o inatismo,

[...] há uma forte determinação ou dotação mental desde o nascimento. Dito de outra forma, outros programas de pesquisa partem do compromisso ontológico com o inatismo ou o pré-formismo. Admitem a existência de grande número de estruturas mentais já pré-definidas por ocasião do nascimento, inscritas no espírito humano. Deste ponto de vista, não seria possível descrever a origem do conhecimento e das estruturas mentais pela interação organismo e meio ambiente. Assim como os órgãos físicos, os “órgãos mentais” seriam determinados por propriedades da espécie e, portanto, geneticamente determinado. O papel do ambiente seria o de deflagrar e modelar este desenvolvimento. (AZENHA, 1993, p.21).

Partindo dessa idéia, os sujeitos dependeriam para se desenvolverem diretamente da cadeia genética, pois, ao nascerem, já trariam predeterminadas na sua essência a possibilidade do seu desenvolvimento ou não. Assim, se o homem é um ser configurado previamente pela natureza, pouco pode fazer a Educação para ampliar os horizontes do seu desenvolvimento.

Para Ventura (2002, p.37), o inatismo ainda está presente na Educação escolar, sendo decorrentes dessa visão alguns provérbios populares e mitos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento que inviabilizam a democratização do ensino e a permanência do aluno com sucesso na escola. Provérbios tais como os descritos a seguir, sem fundamentos científicos reais, vão tomando conta do discurso pedagógico e impedindo que alunos desenvolvam suas

aprendizagens; são eles: pau que nasce torto morre torto; filho de peixe peixinho é; a fruta não cai longe do pé.

3.1.1.2 Empirismo ou ambientalismo

Do outro lado, opondo-se ao inatismo, a segunda resposta clássica naufragaria no extremo oposto, admitindo que a experiência ocupa lugar central na aquisição do conhecimento, pois este seria derivado das sensações que o meio provoca nos sentidos do sujeito. Assim, se para o inatismo há a polarização do sujeito na obtenção do conhecimento, sucede o oposto no empirismo, o qual defende a noção de que o conhecimento depende do objeto, ou seja, da experiência:

A interpretação ‘empirista’ do conhecimento supervaloriza o papel da experiência sensível, particularmente da percepção, que inscreveria direta ou indiretamente os conteúdos da vida mental sobre um indivíduo com extrema plasticidade.

Essa plasticidade, por sua vez, seria decorrente de uma baixíssima indeterminação mental por ocasião do nascimento.

Dessa forma, uma criança ao nascer teria as capacidades limitadas às possibilidades sensíveis, sem componentes endógenos organizadores de sua futura experiência com o mundo externo. A definição de sua dotação e funcionamento mental seria totalmente dependente da experiência anterior, através da ‘associação’ entre objetos e fatos ‘puros’, inteiramente exteriores às atividades do indivíduo. Dessa forma, os ‘estímulos’ externos seriam os únicos fatores responsáveis pelo desenvolvimento mental e pelos conteúdos resultantes das reações ou respostas a eles. (AZENHA,1993, p.19 e20).

Dessa forma, nessa concepção, já que o conhecimento não está no aluno, aprender se restringe a copiar, treinar, repetir, memorizar, adequando, assim, o comportamento aos objetivos instrucionais. Nessa dimensão, a cultura de educação bancária e conteudista se faz presente na mentalidade educacional brasileira, que, consoante Ventura (2002, p.44), torna comum entre os professores provérbios tais como: é de pequenino que se torce o pepino; água mole em pedra dura tanto bate até que fura; o hábito é que faz o monge.

Assim, percebemos que as teorias unidimensionais divergem entre si sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, havendo verdadeira polarização sobre a obtenção do conhecimento, como podemos observar no quadro que descrevemos abaixo, apresentando uma síntese do esquema da aprendizagem nestas teorias.

Quadro 01 - Esquema de Aprendizagem

Abordagens de Aprendizagem Unidimensionais	Foco do Conhecimento	Educação / Conhecimento
Inatismo	SUJEITO \Rightarrow OBJETO O conhecimento depende só do sujeito.	O conhecimento é anterior à experiência. Educar é descobrir a essência natural de cada um.
Empirismo	OBJETO \Rightarrow SUJEITO O conhecimento depende só do objeto.	Conhecer é controlar o objeto, examinando suas propriedades físicas. Educar é moldar o sujeito considerado como uma folha em branco.

Fonte: VENTURA, Lidnei. Gestão do processo ensino-aprendizagem. Florianópolis: UDESC, 2002.

Como vimos, nas teorias unidimensionais, os agentes sujeito e objeto não estabelecem entre si uma relação interativa na obtenção do conhecimento e, conseqüentemente, da aprendizagem, mas, ao contrário, há entre elas uma polarização, visto que defendem idéias opostas para a explicação do conhecimento e desenvolvimento, priorizando apenas um elemento desencadeador na aquisição do conhecimento (ora o sujeito, ora o objeto), pois, se no inatismo o conhecimento tem como fonte promotora o sujeito, para o empirismo, o enfoque recai sobre o objeto, ou seja, o conhecimento resulta da experiência, porque o conhecimento seria derivado das sensações que o meio provoca nos sentidos do sujeito.

3.1.2 Abordagens multidimensionais da aprendizagem

Opondo-se às tendências clássicas, temos as abordagens multidimensionais, entendendo o homem, na perspectiva de Ventura (2002, p.46) “como síntese de múltiplas determinações, sendo sua personalidade composta por diversas variáveis, enfatizando a inter-relação das funções psicológicas superiores.” Há, então, uma ruptura na idéia de polarização do conhecimento, conforme defendiam as teorias clássicas.

Do ponto de vista multidimensional, existe uma relação de interação estabelecida entre o sujeito e o ambiente no qual vive. Nessa linha, tanto fatores internos do desenvolvimento, como fatores externos, próprios do meio, são importantes na formulação do conhecimento, onde os agentes sujeito e objeto se determinam, estabelecendo entre si uma relação interativa.

De acordo com Ventura (2002, p.47), dentre os autores que mais se destacaram nessas abordagens multidimensionais e que influenciam progressivamente a compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem, estão Jean Piaget, Vygostsky e Henri Wallon. Estes, apesar das várias divergências encontradas entre suas posições teóricas, reúnem um pressuposto básico, qual seja: “A criança constrói o conhecimento na relação com o mundo social e material que a cerca.”

Destacamos a seguir, de forma sucinta, alguns dos subsídios defendidos por esses autores que colaboraram através de suas pesquisas para a confirmação de uma perspectiva multidimensional acerca da criança e do seu desenvolvimento, sem a pretensão de analisar de maneira aprofundada, mas tão-somente situá-las na compreensão existente na relação estabelecida entre sujeito e objeto na feitura do conhecimento e, conseqüentemente, da aprendizagem.

3.1.2.1 Alguns fundamentos da abordagem piagetiana

A abordagem piagetiana parte do princípio interacionista, procurando demonstrar o papel central do sujeito na elaboração do conhecimento mediante sua interação com o meio. Divergindo das proposições unidimensionais, o indivíduo é entendido pela epistemologia genética de Jean Piaget como afirmam Ferreiro e Teberosky (1985, p. 26),

Um sujeito que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito que espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele, por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo.

A intenção de Piaget não era formular uma nova pedagogia, mas determinar o percurso de evolução da inteligência, desde suas origens, partindo do bebê ao adulto, tendo como maior preocupação a origem da razão humana. Suas descobertas resultaram assim na Epistemologia Genética, denominação dada ao conjunto de sua teoria que tratava de desvendar sobre o desenvolvimento da cognição humana. (VENTURA, 2002).

Nas lições de Coll e Martí (1996, p.106),

Para Piaget, o conhecimento é um processo, e como tal, deve ser estudado em seu devir de maneira histórica. Por isso, sua epistemologia não se contenta com a resposta à pergunta 'como é possível o conhecimento?', tenta, além disso e sobretudo, estudar como muda e evolui o conhecimento. Piaget define a epistemologia genética como a disciplina que estuda os mecanismos e processos mediante os quais se passa 'dos estados de menor conhecimento aos estados de conhecimento mais avançado' (Piaget, 1979, p.16), sendo o critério para julgar se um estado de conhecimento é mais avançado ou menos avançado o de sua maior ou menor proximidade ao conhecimento científico...

O tema da aprendizagem não escapa a esta exigência. Piaget e seus colaboradores abordam em íntima conexão com o desenvolvimento cognitivo. O nível de competência intelectual de uma pessoa em um determinado momento de sua evolução depende da natureza de seus esquemas, do número dos mesmos e da maneira como se combinam e coordenam entre si.

Nessa dimensão, o estudo da psicogênese do conhecimento, feito por Piaget, evidenciou a existência de estádios que parecem testemunhar em prol de uma elaboração contínua de novidades no desenvolvimento. Nesse sentido, é que, para o referido autor, a aprendizagem deve acompanhar o desenvolvimento infantil, não sendo possível, portanto, forçar o sujeito a compreender coisas, bem como a realizar tarefas para as quais não dispõe de estruturas mentais, sendo que o estímulo de um meio saudável e instigante pode, no entanto, facilitar o desenvolvimento da inteligência numa interação contínua sujeito e objeto.

A visão do desenvolvimento organizado em estágios sucessivos, cujos níveis de equilíbrio podem ser descritos mediante estruturas lógicas, determinam também, em grande parte, a problemática das pesquisas sobre aprendizagem. Qualquer aprendizagem deverá ser medida em relação às competências cognitivas que oferece cada estágio; este último indicará, pois de acordo com Piaget, as possibilidades de aprender que tem o sujeito. Por isso, será necessário definir o nível cognitivo dos sujeitos antes das sessões de aprendizagem. Deverá ser visto, também, em que condições é possível que esses sujeitos adquiram, depois de um treinamento adequado, um nível cognitivo superior ao que possuíam antes das referidas sessões de aprendizagem. (COLL E MARTÍ, 1996, p.107).

Segundo os referidos autores, para Piaget, esse processo é fundamentalmente interativo, onde o objeto existe e só pode ser conhecido mediante aproximações sucessivas que dependem dos esquemas mentais do sujeito. Portanto, nem a experiência, tampouco a herança genética, vistas de modo extremo, são suficientes para explicar o conhecimento e o desenvolvimento, sendo o interacionismo a alternativa mais viável de explicá-lo.

Nesse sentido, Ventura (2002, p.51) destaca algumas contribuições da abordagem piagetiana para a compreensão do ensino-aprendizagem, tais como:

- O aluno constrói seu conhecimento a partir de sua atividade sobre o objeto de conhecimento;
- O aluno não pode ser tido como agente passivo no processo de aprendizagem, pelo contrário, a construção do conhecimento se dá na interação sujeito-objeto;
- Se o conhecimento está em constante evolução e elaboração, o erro é visto como formulação de hipóteses e pré-requisitos para adaptações futuras;
- O fim da educação é a busca da autonomia do aluno. (VENTURA: 2002, p. 51).

3.1.2.2 Alguns fundamentos da abordagem vygotskyana

Entende Ventura (2002, p.53) que assim como Piaget, Vygotsky também adotou o princípio interacionista, no entanto, além de levar em conta o meio material, considerou de grande relevância o meio social, a partir do qual o homem elabora tanto o seu conhecimento como sua própria humanidade. Defende a idéia de que nos tornamos sujeitos humanos apenas na interação com outros seres humanos, num processo denominado de internalização, ou seja, tornando subjetivo aquilo que foi produzido historicamente por muitas gerações. Por isso, a teoria de Vygotsky também é conhecida como sociointeracionismo.

Nesse sentido, há, portanto, forte peso no papel da dimensão social em nossas vidas. Partindo desse princípio, compreende o teórico que a consciência⁴ humana não nasce pronta, mas é produzida a cada momento histórico, dependendo da existência das relações sociais efetivadas em determinados períodos. Vygotsky confirma assim o pressuposto marxista “Não é a consciência que determina a vida; é a vida que determina a consciência”.

Alvarez e Del Río (1996, p.93) assinalam que Vygotsky propõe uma troca fundamental na compreensão existente nas relações entre desenvolvimento e aprendizagem, introduzindo a Educação nessa relação, destacando a afirmação do referido autor:

A instrução só é boa quando vai diante do desenvolvimento, quando desperta e traz à vida aquelas funções que estão em processo de maturação ou na zona de desenvolvimento próximo. É justamente assim que a instrução desempenha um papel extremamente importante no desenvolvimento. (VYGOTSKY, *apud* ALVAREZ E DEL RÍO, 1996, p.95).

⁴ Por consciência, entende-se o conjunto das funções psicológicas superiores, como memória, atenção voluntária, linguagem, percepção e outras (VENTURA, 2002, p.53).

Nessa linha, há a presença de íntima relação entre desenvolvimento e aprendizagem, invertendo a direção indicada por Piaget, pois, para os sociointeracionistas, a aprendizagem promove o desenvolvimento na medida em que desperta e completa algumas de suas funções que, de outra forma, não se fariam presentes. Então é a aprendizagem que precede o desenvolvimento, na medida em que, ao aprender, formulamos novos níveis de desenvolvimento.

Ventura (2002, p.55) indica que, para Vygotsky, as funções psicológicas não são vistas de modo isolado, fazem parte de um todo complexo que é o ser humano, sendo essa compreensão decorrente do ponto de vista dialético do desenvolvimento, para o qual há interligação e interdependência de todas as funções mentais. Assim, por exemplo, como a linguagem determina o pensamento, este é também determinado por ela, elevando-se na proporção em que a função simbólica vai se aperfeiçoando. Desse modo,

[...] falar de aprendizagem é falar não só de transmissão de conhecimento, mas, sobretudo de apropriação, ao pé da letra mesmo, tornar próprio, tornar seu o que foi produzido ao longo do desenvolvimento da espécie humana. Isso não quer dizer que a aprendizagem seja uma mera cópia do real, pelo contrário, é um processo de reelaboração individual daquilo que foi produzido socialmente, configurando-se como um 'complexo ato do pensamento', e 'são processos psíquicos tão complexos que não podem ser aprendidos e assimilados de modo simples'.

Nessa abordagem, aprendizagem e desenvolvimento não podem ser compreendidos como processos estanques, mas, ao contrário, há entre eles relações dinâmicas e complexas, um promovendo e dando sustentação ao outro. Para que desenvolvimento e aprendizagem ocorram, torna-se imprescindível que o sujeito interaja com as pessoas à sua volta. É, portanto, por meio das relações interpessoais que se tem acesso à experiência coletiva, o que promove a reorganização, a ampliação do próprio conhecimento. Novas informações vão se mesclando com as já existentes e originando conhecimentos que incentivam o desenvolvimento. Assim,

Se dermos por boa, mesmo que provisoriamente, a tese de que a aprendizagem não segue simplesmente o desenvolvimento, mas que é, pelo contrário, aquilo que o impulsiona, como sustentava Vygotsky, será justamente essa aprendizagem que se dá a partir dos desenvolvimentos específicos já estabelecidos – ou seja, a aprendizagem que se produza partindo de uma ZDA (Zona de Desenvolvimento Atual) - , até alcançar os limites da autonomia possível a partir dessa base, definidos pela ZDP (Zona de Desenvolvimento

Próximo), o que nos permitirá desvendar a estrutura e características da aprendizagem humana. (ALVAREZ E DEL RÍO, 1996, p.96).

Nessa visão, parte-se do entendimento de que toda criança apresenta dois níveis de desenvolvimento. Um, que diz respeito àquilo que ela já alcançou, e o outro, referente ao que pode vir a alcançar, caso receba estímulo e apoio. Para os sociointeracionistas, a Educação deve incentivar o aparecimento de novas formas de pensar, sentir e perceber o real, possibilitando aos educandos o acesso a novos níveis de aprendizagem. A Educação deve ser promotora do desenvolvimento. E, assimilando esse conceito, o professor deve investir no crescimento intelectual dos alunos, oferecendo-lhes ajudas diferenciadas, de modo que eles passem a fazer sozinhos aquilo que antes só faziam com a ajuda do professor. Essa visão valoriza a mediação do educador, destacando sua importância na formação dos educandos.

Para Ventura (2002, p.56/57), as contribuições da concepção sociointeracionista de Vygotsky são substanciais para a Educação, cabendo, assim, à escola:

- Colocar os alunos em contato com os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade (conceitos, leis, conteúdos etc.);
- Considerar os conhecimentos adquiridos pelos alunos anteriormente ao processo de escolarização, levando em conta outras mediações sociais;
- Considerar que as relações históricas são singulares e que cada criança faz um percurso individual (singularidade humana), dependendo das suas condições psicológicas e materiais, portanto não é possível homogeneizar processos culturais;
- Desenvolver processos de integração, em que possam socializar experiências e conhecimentos e nos quais sejam coletivizadas as conquistas particulares;
- Provocar desafios para que o desenvolvimento individual e/ou coletivo possa ser colocado à prova, incentivando a superação das dificuldades reais;
- Se o desenvolvimento segue a aprendizagem, é preciso promover muitos espaços de contato com os instrumentos culturais presentes no conjunto das relações sociais para impulsionar o desenvolvimento.

3.1.2.3 Alguns fundamentos da abordagem walloniana

Assim como Vygotsky, Wallon considera de grande relevância um ambiente educacional rico, a fim de propiciar maior desenvolvimento do sujeito, opondo-se à

pedagogia meramente conteudista, limitada a promover a incorporação passiva de elementos culturais pelo sujeito.

Wallon (*apud* GALVÃO, 1995, p.29), ao considerar a importância das interações sociais que o sujeito estabelece com o meio, propõe o estudo contextualizado das condutas infantis, a fim de compreender, em cada fase do desenvolvimento, as relações estabelecidas entre a criança e o ambiente no qual se edifica. Trata do desenvolvimento numa perspectiva abrangente, considerando tanto o indivíduo quanto o ambiente num movimento de determinação recíproca fisiológica e social, sendo sua existência indissociável, não havendo fronteiras entre o biológico e o social.

Wallon admite o organismo como condição primeira do pensamento, afinal toda função psíquica supõe um equipamento orgânico. Adverte, contudo, que não lhe constitui uma razão suficiente, já que o objeto da ação mental vem do exterior, isto é, do grupo ou ambiente no qual o indivíduo se insere. Entre os fatores da natureza orgânica e os de natureza social as fronteiras são tênues, é uma complexa relação de determinação recíproca. O homem é determinado fisiológica e socialmente, sujeito portanto, a uma dupla história, a de suas disposições internas e a das situações exteriores que encontra ao longo de sua existência.

Desse modo, Wallon destaca a importância da abordagem dialética na interpretação do desenvolvimento humano. Propondo o estudo integrado desse desenvolvimento, abrangendo os vários campos funcionais da atividade infantil (afetividade, motricidade e inteligência), sem desconsiderar nenhum desses fatores, nem tratá-los de forma isolada, defende o estudo da criança contextualizada socialmente, em suas relações com o meio.

No comentário de Galvão (1995), Wallon intencionou realizar uma psicogênese da pessoa completa, enquanto Piaget uma psicogênese da inteligência. Desse modo, Ventura (2002, p.60) acentua que Wallon se diferencia dos demais estudiosos pelo fato de “radicalizar o pensamento dialético”, pois,

[...] Enquanto que outros autores observaram o desenvolvimento apenas como um contínuo processo evolutivo, para Wallon, há processo evolutivo e involutivo, ao mesmo tempo, cabendo momentos de rupturas, retrocessos e reviravoltas. Para Wallon, não há linearidade no desenvolvimento da personalidade, concebendo as crises, os conflitos, como produtivos e propulsores do desenvolvimento.

Nessa dimensão, as características dos estádios de desenvolvimento por ele propostas, demonstram tanto a falta de linearidade como a alternância do tipo de atividade preponderante

em cada etapa, defendendo a idéia de que não há um espaço de ruptura entre o emocional e o cognitivo, assim como o biológico e o social se relacionam reciprocamente. Concebe o desenvolvimento da pessoa como o ocorrente por meio de uma elaboração progressiva, pontilhada de conflitos, onde os aspectos emocional e cognitivo vão interagir durante toda a existência do sujeito, sobrepondo-se ora o primeiro, ora o segundo em determinadas etapas.

Wallon vê o desenvolvimento da pessoa como uma construção progressiva em que se sucedem fases com predominância alternadamente afetiva e cognitiva. Cada fase tem um colorido próprio, uma unidade solidária, que é dada pelo predomínio de um tipo de atividade. As atividades predominantes correspondem aos recursos que as crianças dispõe, no momento para interagir com o ambiente. (GALVÃO, 1995, p.43).

Assim, Wallon (*apud* GALVÃO, 1995) denomina essa predominância alternada dos aspectos afetivos e cognitivos de predominância funcional, sendo que há o predomínio do afetivo nas relações com o mundo humano, que correspondem às etapas de elaboração do eu, e o predomínio do intelectual às etapas em que a ênfase recai na elaboração do real, no conhecimento do mundo físico. Essa alternância funcional ocorre durante os cinco estádios caracterizados na psicogenética walloniana, como descrevemos a seguir de forma sucinta.

O primeiro estádio, impulsivo-emocional, abrange o primeiro ano de vida, no qual, na interação da criança com o meio, a ênfase recai sobre o emocional, pois, como não pode agir diretamente sobre o meio em virtude da sua fragilidade biológica, utiliza-se da afetividade para influenciar as pessoas e satisfazer as suas necessidades, comunicando-se emocionalmente com o meio e com as pessoas.

O segundo estádio é o sensório-motor e projetivo, que vai até o terceiro ano de vida, começando nesse estádio a predominância da cognição. A aquisição da marcha e da preensão favorece uma certa autonomia na exploração do espaço ao redor e na manipulação dos objetos, havendo nos gestos projeção mental. Ocorre também o desenvolvimento da função simbólica da linguagem.

O terceiro é o personalismo, que vai dos três aos seis anos de idade. Como o próprio nome sugere a tarefa central nesse estádio é a formação da personalidade, mediante as interações sociais, quando há descentralização da criança, permitindo a elaboração do eu. Tornando-se mais receptiva as influências das pessoas com as quais convive, há o retorno da predominância da afetividade.

O estágio categorial ocorre por volta dos seis anos, e é quando se sobressai o aspecto cognitivo, por meio dos avanços alcançados no estágio anterior e a descentração da criança, traz importantes avanços para a inteligência. A criança se interessa pelo conhecimento sistematizado das coisas e das pessoas.

No estágio seguinte da adolescência, a “tranqüilidade” afetiva do estágio anterior esvai-se com a crise da puberdade, oportunidade em que a explosão hormonal da personalidade revoluciona o desenvolvimento, causando modificações corporais e psicológicas. Nesse estágio, há a retomada da predominância da afetividade.

Na sucessão dos estágios há uma alternância entre as formas de atividade que assumem a preponderância em cada fase. Cada nova fase inverte a orientação da atividade e do interesse da criança: do eu para o mundo, das pessoas para as coisas. Trata-se do princípio da alternância funcional. Apesar de alternarem a dominância, afetividade e cognição não se mantêm como funções exteriores uma à outra. Cada uma, ao reaparecer como atividade predominante num dado estágio, incorpora as conquistas realizadas pela outra, no estágio anterior, construindo-se reciprocamente, num permanente processo de integração e diferenciação. (GALVÃO, 1995, p.45).

É importante destacar, entretanto, que, para Wallon (*apud* GALVÃO, 1995, p.47), esse processo não é tão tranqüilo como poderíamos supor teoricamente, sendo que, num mesmo estágio, por motivos de crises diversas na formação da personalidade, há alternância funcional, ficando o sujeito ora mais voltado para os outros, ora para si mesmo, marcando, assim, a teoria walloniana, que compreende os avanços e retrocessos apresentados pela criança no seu desenvolvimento.

O ritmo descontínuo que Wallon assinala ao processo de desenvolvimento infantil assemelha-se ao movimento de um pêndulo que, oscilando entre pólos opostos, imprime características próprias a cada etapa do desenvolvimento. Aliás, se pensamos na vida adulta, vemos que esse movimento pendular continua presente. Faz-se visível no permanente pulsar a que está sujeito cada um de nós: ora mais voltados para a realidade exterior, ora voltados para si próprio; alternando fases de acúmulo de energia, a fases mais propícias ao dispêndio.

3.2 A relevância da afetividade na aprendizagem

Para Wallon (*apud* GALVÃO, 1995), a afetividade desempenha papel impulsivo no desenvolvimento, regulando toda a vida do sujeito, pois, apesar de, em alguns momentos, ceder espaço ao pensamento categorial, ela está presente, coordenando o movimento e

acompanhando as tensões provocadas pelas inúmeras descobertas realizadas pelo sujeito em interação com o mundo.

Assim, não é possível fragmentar o educando em partes e trabalhar somente o seu intelecto, pelo fato de este ser um sujeito completo e multidimensional, rico em conflitos e processos de transformação. É, portanto, complexo como ser humano pensante, afetivo e dinâmico.

Nesse sentido, a afetividade para Wallon constitui aspecto fundamental no desenvolvimento e na aprendizagem, sendo o educando compreendido como uma totalidade em metamorfose, composta por uma tríade inseparável: motricidade, afetividade e cognição (VENTURA, 2002, p.62).

É relevante, todavia, termos claro o fato de que a afetividade não é sinônimo de emoção, sendo os sentimentos, os desejos e as emoções manifestações da vida afetiva, em virtude de sua abrangência. As emoções possuem características específicas, as quais se diferenciam de outras manifestações apresentadas pela afetividade, ou seja, as emoções são sempre acompanhadas de alterações orgânicas e que não se aplicam totalmente à afetividade que, com o desenvolvimento, tem ampliada sua forma de expressão:

No bebê, os estados afetivos são, invariavelmente, vividos como sensações corporais, e expressos sob a forma de emoções. Com a aquisição da linguagem diversificam-se e ampliam-se os motivos dos estados afetivos, bem como os recursos para sua expressão. Tornam-se possíveis manifestações afetivas como os sentimentos, que, diferente das emoções, não implicam obrigatoriamente em alterações corporais visíveis. Ao longo do desenvolvimento, a afetividade vai adquirindo relativa independência dos fatores corporais. O recurso à fala e à representação mental faz com que variações nas disposições afetivas possam ser provocadas por situações abstratas e idéias, e possam ser expressas por palavras. (GALVÃO, 1995, p.62).

Desse modo, é possível acentuar que, segundo a teoria walloniana, a afetividade e suas manifestações desempenham papel relevante no desenvolvimento, visto que as emoções aparecem como a primeira forma de adaptação do recém-nascido ao meio social e tendem a ser suplantadas por outras formas de atividade psíquica, como as intelectuais, que progressivamente adquirem relevância como forma de interação com o meio, que tem a linguagem como um instrumento e suporte fundamental aos progressos do pensamento, haja vista sua relação de reciprocidade (GALVÃO, 1995, p.66).

Essa teoria compreende o conceito de meio como a abrangência das relações humanas, dos objetos físicos e dos objetos de conhecimento, inseridos nos respectivos contextos culturais específicos, em que com, o desenvolvimento, são ampliadas as possibilidades de acesso da criança às diversas dimensões do meio. “[...] Cada etapa do desenvolvimento define um tipo de relação particular da criança com seu ambiente, o que implica dizer que a cada idade é diferente o meio da criança.” (GALVÃO, 1995, p.101).

Nessa perspectiva, a abordagem de Wallon traz implicações significativas para a prática pedagógica, apontando a necessidade de superar a polarização entre indivíduo e sociedade subjacente aos sistemas de ensino. Nem o autoritarismo dos métodos tradicionais nem o espontaneísmo das práticas pedagógicas respondem de modo abrangente às complexas relações das determinações de reciprocidade entre indivíduo e sociedade.

Nesse sentido, é imprescindível que os professores compreendam que a aprendizagem é multidimensional, abrangendo a relação entre os diversos aspectos do desenvolvimento humano - afetividade, motricidade e cognição - que se desenvolvem mediadas por interações estabelecidas entre as pessoas e o seu ambiente.

É importante, também, que o docente perceba o caráter multirreferencial da aprendizagem, explicitado por meio das diferentes abordagens teóricas mencionadas anteriormente, as quais enfatizam diversos aspectos e interpretações para o fenômeno da aprendizagem.

Assim, é necessário que o professor, ao analisar essas diferentes abordagens teóricas, adote uma delas a fim de norteá-lo em sua prática pedagógica, bem como na efetivação do processo avaliativo, pensando nas possibilidades e contribuições que a avaliação pode produzir no contexto educacional como elemento subsidiário de promoção da aprendizagem do educando.

Apesar de não ser nossa intenção partir em defesa de uma abordagem do conhecimento especificamente, advogando-a como válida universalmente, ausentando o conflito do cotidiano escolar, no entanto, reconhecemos que, como afirma Paulo Freire (2001), a Educação não é neutra, é política, intencional e comprometida com a visão de mundo e de homem defendida em seus fundamentos. Por conseguinte, não podemos negar que, ao apresentarmos as teorias clássicas (inatismo e empirismo), elas foram intencionalmente criticadas, pelo fato de representarem idéias que condenam o aluno ao

fracasso escolar, em muitos casos, por motivos preconceituosos, como carência cultural, afetiva, genética e outras.

Ao abordarmos as teorias multidimensionais, não podemos deixar de mencionar suas contribuições para o contexto educacional, como as mais adequadas para a constituição de uma prática educativa que visa a possibilitar o desenvolvimento do educando no ensino-aprendizagem, pois, como ensina Paulo Freire (2001, p.25), “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.”

Então, apoiando-nos nessas significativas contribuições que as teorias multidimensionais da aprendizagem trouxeram, acreditamos que, pensadas em conjunto, bem como na relação que se estabelece entre elas e a avaliação, há possibilidade de favorecer a feitura de um processo avaliativo mais amplo, dialógico e significativo. Isto porque, progressivamente, essas abordagens propõem a superação da visão academicista, a qual compreende que o aluno só aprende parado, ouvindo o professor e repetindo o seu discurso.

3.3 Funções da avaliação da aprendizagem

Assim como o conceito de aprendizagem não é único para todas as abordagens do conhecimento, a avaliação também agrega diferentes funções correlacionadas com outras concepções que concorrem no espaço educacional e social, estabelecendo entre si relações diversas, tanto de confirmação quanto de confronto. O fato é que essas concepções estabelecem entre si múltiplas influências que se revelam paulatinamente por meio das práticas pedagógicas que coexistem no cotidiano escolar.

Vimos que, a partir das abordagens multidimensionais do conhecimento por intermédio dos estudos desenvolvidos por intelectuais como Piaget, Wallon e Vygotsky, surgiu a idéia de que o conhecimento é formado ativamente pelo aluno e não apenas transferido pelo professor. Assim, ambos (professor e aluno) compartilham de conhecimentos prévios, mesmo que em proporções diferentes, sobre o conteúdo a ser abordado, os quais devem ser considerados na elaboração de novos conhecimentos, cabendo ao professor o papel de mediador no ensino-aprendizagem e não de mero transmissor.

Nessas abordagens de aprendizagem, como nos esclarecem Dickmann e Kawahara (2003, p. 24), o entendimento sobre a avaliação se diferencia, pois nela o papel do professor

não se limita simplesmente a corrigir o erro cometido pelo aluno, mas também a levá-lo a refletir e a descobrir como foi que o cometeu, intervindo para que o escolar reorganize e avance nos seus conhecimentos. Ao professor, por sua vez, possibilita refletir sobre sua ação nesse processo a fim de melhorá-la.

Nas propostas em que se busca uma nova concepção de avaliação educacional, o diferencial básico é o objetivo com que se realiza a avaliação. Na perspectiva tradicional, o importante é o resultado, isto é, o produto e, na nova perspectiva, o processo cognitivo desencadeado pelo aluno é mais importante do que simplesmente os resultados obtidos. A avaliação, na nova concepção, ocorre de forma contínua e processual, no decorrer de todo o processo educativo, visando redimensionar o ensino para impulsionar a aprendizagem do aluno, por permitir a realização de uma análise crítica, coerente com esse processo.

Dessa forma, consideramos que é essencial repensarmos o significado da ação avaliativa, pois, vale salientar, o ato de avaliar é uma tarefa necessária e bastante complexa, em virtude de não ser uma ação neutra, mas dimensionada pelas concepções de educação e, conseqüentemente, de aprendizagem, traduzidas nas práticas pedagógicas, como anota Romão (1998, p.56) “[...] É claro que em cada conceito de avaliação subjaz uma determinada concepção de educação.”

Assim, é necessário refletir acerca da nossa prática pedagógica e em quais parâmetros está alicerçada. É fundamental uma visão crítica baseado em um aprofundamento teórico contínuo e seguro para que, ao exercermos a função de educadores, juntamente com nossos alunos, possamos caminhar numa perspectiva de descobertas constantes. Como já mencionamos, a avaliação não possui única função no contexto educacional, mas pode servir a interesses diversos, dependendo do modo e da intenção com a qual é usada. Para Demo (2004a, p.10/11), “A avaliação pode servir a todos os intentos escusos, sobretudo humilhar e excluir, mas pode também ser salvaguarda fundamental do direito de aprender. O argumento aqui é em favor de avaliar para promover.”

Ao reconhecer o lado injusto, incômodo e incompleto que a avaliação pode assumir, em conseqüência da sua complexidade e do seu caráter político, de não-neutralidade, Demo (2004a) não nega também a sua relevância como processo necessário e crucial, a fim de assegurar ao professor o cumprimento de sua função primordial, que é garantir que o aluno aprenda, defendendo o argumento da avaliação numa perspectiva de promoção do aluno.

Nesses entendimentos, as funções avaliativas podem assumir caracteres antagônicos, pois tanto podem ser efetuadas a serviço da reprodução e conservação da sociedade, como

podem estar voltadas para as possibilidades de transformação social, dependendo das concepções de mundo, educação e aprendizagem que fundamentam as práticas educativas, como nos alerta Luckesi (2001).

Assim, a função assumida pela avaliação dependerá do modelo social correspondente que a respalda, ou seja, sua função não é neutra, unívoca ou homogênea, visto que não acontece num vácuo conceitual, sendo politicamente direcionada para a conservação ou transformação social.

Estando em prol da conservação social, a prática avaliativa é norteada pelo modelo liberal conservador, no qual assume 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 educacional será, assim, um instrumento disciplinador não só das condutas cognitivas como também das sociais, no contexto da escola. (LUCKESI, 2001, p.32).

Se efetuada, porém, a favor da transformação, estará voltada para a superação do autoritarismo, buscando a afirmação da autonomia do educando, pois esse modelo social objetiva a participação democrática de todos: “[...] Nesse contexto a avaliação educacional deverá manifestar-se como um mecanismo de diagnóstico da situação, tendo em vista o avanço e o crescimento e não a estagnação disciplinadora.” (LUCKESI, 2001, p.32).

Dessa forma, o ato de avaliar pode assumir tanto a função da classificação quanto do diagnóstico. Na primeira, não auxilia o crescimento do educando, sendo estática e excludente; na segunda, a intenção é possibilitar nova tomada de decisão sobre o objeto avaliado, a fim de promover sua evolução, ou seja, o processo avaliativo é visto de forma dinâmica, visando à inclusão do aprendiz.

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

Nessa dimensão, ao assumir a função diagnóstica, a avaliação passa a ser instrumento dialético do avanço, isto é, serve de instrumento de identificação dos caminhos já percorridos pelo educando e norteadora dos novos rumos a serem buscados, objetivando a melhoria, defendendo assim a idéia de sua essência constitutiva.

Para Vasconcellos (1993, p.57), a função precípua da avaliação é estar a serviço da aprendizagem, auxiliando o ensino-aprendizagem, e, nessa dimensão, não pode ser pontual, mas sim contínua, pois, à avaliação interessa o que ocorre em toda a aprendizagem do educando (antes, durante e depois), na medida em que o compreende como um ser em desenvolvimento, em elaboração permanente.

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

Concordamos com o posicionamento do autor e sua abordagem sobre o acompanhamento da aprendizagem do educando por parte do educador e dele próprio, pois consideramos, que a avaliação deve situar-se e colocar nesse parâmetro de crescimento, de desenvolvimento e de feitura de um saber que se renova a cada passo e que deve ser acompanhado e viabilizado pelo professor, objetivando a promoção do aluno. Assim sendo, os sujeitos da ação educativa trilharão juntos um conhecimento mais elaborado que se adeqüe realmente às suas realidades como seres críticos que pensam e podem formar e transformar o contexto no qual se encontram.

Romão (1998), como o faz Mc Donald (2003), valoriza a função diagnóstica, sendo que o primeiro indica como conveniente utilizarmos tanto a avaliação diagnóstica permanente no decorrer da aprendizagem, quanto a avaliação caracterizada pela terminalidade parcial, ou seja, defende a avaliação ao final de uma unidade didática, não seguindo o princípio da terminalidade como simples constatação de resultados prontos e acabados, mas no sentido de verificar o nível alcançado pelos alunos, a fim de se ter conhecimento se é possível seguir ou se é necessário complementar um pré-requisito. Inclusive Romão (1998, p.82) condena a rigidez dos momentos dos registros das avaliações impostos pela burocratização dos sistemas escolares, desrespeitando e desconhecendo as conveniências didático-pedagógicas.

[...] e tudo isso é feito em nome da discutíssima ‘média final’, calculada com base nos dados dos registros periódicos realizados em intervalos cuja uniformidade responde aos interesses da burocracia, mas desconhece os ritmos do processo de ensino-aprendizagem.

Andriola (2004, p.54) destaca o papel da avaliação como elemento subsidiário na tomada de decisão, servindo ao intento de aperfeiçoar a ação docente mediante a adequação dos procedimentos pedagógicos, a fim de ampliar as possibilidades de aprendizagem do educando por meio de orientações que os ajudem a alcançar os objetivos educacionais propostos.

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

Para Libâneo (1991), a avaliação escolar deve cumprir pelo menos três funções que atuam de forma interdependente, quais sejam: pedagógico-didática, diagnóstica e de controle. A primeira refere-se aos objetivos do ensino. A segunda está pautada no acompanhamento do ensino e a última refere-se aos meios e a frequência das verificações e qualificação dos resultados escolares.

Na visão do autor, essas funções são igualmente importantes e estão interligadas, sendo que o processo avaliativo não pode se restringir somente a uma dessas funções, pois seria um grande equívoco.

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

Outra prioridade estabelecida por Vianna (2005, p. 87) que merece destaque é a importância do “sentido eminentemente construtivo” que a avaliação da aprendizagem deve assumir, auxiliando o aluno mediante o processo interativo entre ele e o professor, a evoluir

na formulação de novas aprendizagens, evitando a criação de rótulos para os educandos, bem como a reprodução de dicotomias do tipo aprovado/reprovado, pois,

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

Nesse sentido, é imprescindível que o professor perceba a importância da dimensão que assume sua ação no ensino/aprendizagem, ele não pode ignorar os conhecimentos que o educando já possui, a fim de auxiliá-lo a desenvolver-se ao máximo, nem tampouco pode limitar-se em comparações do aluno em relação ao grupo, tendo em vista essas comparações não resultarem na ampliação das possibilidades de aprendizagem do aluno.

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

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

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

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

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

A partir dessas convicções dominantes, há o reconhecimento da necessidade de redimensionar as práticas pedagógicas efetivadas em sala de aula e evoluir na compreensão em busca da avaliação formativa, defendida por vários pesquisadores, como descreveremos a seguir.

1.3.1 A favor da avaliação formativa

Hadji (2001, p.19), ao defender a avaliação formativa, garante que ela está situada no centro da ação de formação, buscando articular as informações coletadas e a ação de mediadora, visando a melhorar o desempenho do aluno por meio da atuação conjunta dos dois agentes principais do ensino aprendizagem - o professor e o aluno - tendo como função precípua

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

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

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

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

A operacionalização da avaliação formativa se concretiza em três etapas que caracterizam a seqüência formativa, definida Hadji (2001, p.20) por meio da coleta da informação, do diagnóstico individualizado e do ajuste da ação.

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

Para operacionalizarmos, no entanto, essa avaliação formativa, Hadji(2001) anota que esta condição nos é necessária: “compreender para agir.” Só assim, teremos condição de concretizar o intento de utilizarmos a ação avaliativa como guia a fim de informar e otimizar a aprendizagem em andamento, considerando os dois principais agentes do processo: professor e aluno.

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

Vianna (2005, p. 82) também lamenta a falta de uso da avaliação formativa nas escolas, a qual pode contribuir de forma relevante, tanto para a identificação das dificuldades que os estudantes encontram na aprendizagem, quanto no planejamento de ações saneadoras dos obstáculos ocorridos no decorrer do processo.

Uma avaliação formativa, ou seja, uma avaliação continuada do processo de aquisição de conhecimentos, seria desejável para que as crianças/estudantes, em seus vários níveis, pudessem ter o seu desempenho escolar orientado para realização de objetivos claros e seqüenciados; no entanto, essa avaliação, possível aspiração de alguns, é ignorada pela grande massa de educadores. Os procedimentos avaliativos em sala de aula, quando existem, nem sempre levam à identificação das dificuldades que as crianças/estudantes encontram para aprender e não estabelecem um sistema de reação imediata aos possíveis problemas ligados ao ensino-aprendizagem.

Para referido autor, os erros cometidos pelos alunos não são analisados e discutidos em sala de aula, a fim de que as experiências sejam reformuladas, ensejando a todos tirarem proveito das experiências comuns, visando à aquisição de novas aprendizagens, não sendo elaborado assim um planejamento contínuo de ações imediatas que favoreçam a superação das dificuldades apresentadas pelos alunos.

Vianna (2005) defende ainda a noção de que a avaliação formativa é um elemento decisivo para a aprendizagem e, se fosse devidamente estruturada em nosso contexto educacional, teria impacto significativo, servindo de instrumento relevante na busca de soluções para o problema da qualidade da Educação, pois, mesmo considerando outros fatores que influenciam nas causas do fracasso escolar, é necessário analisar a influência da avaliação nessa problemática.

Nesse sentido, assinala que, ao serem catalogados os possíveis fatores que interferem no fracasso escolar, além das causas sociais, econômicas, biológicas e até familiares, não é possível omitir as causas vinculadas às práticas avaliativas, como se costuma fazer, pois estas fatalmente influenciam no insucesso escolar, visto que não é diagnosticado inicialmente o nível de aprendizagem do educando, identificando suas dificuldades a serem superadas para a aquisição de novas aprendizagens, o que certamente conduzirá à desmotivação e ao fracasso.

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

Para o referido autor (1999, p. 78) a avaliação formativa “[...] regula o ajuste do currículo real ao nível e ao ritmo de trabalho da turma.” A partir daí, pode-se asseverar que uma das funções desse tipo de avaliação é a de ajuste pedagógico, no qual o professor vai ajustando progressivamente a ajuda pedagógica proporcional às características e necessidades dos alunos, pois, à medida que o processo educativo se desenvolve o aluno gradativamente evolui, variando suas necessidades e, conseqüentemente, o tipo de ajuda pedagógica deve ir sendo também ajustado paralelamente, mediante intervenções adequadas que dêem azo à superação das dificuldades apresentadas.

O autor nos alerta, porém, para a noção de que, para avançar no sentido a uma avaliação mais formativa, é essencial superarmos o individualismo dos professores e

coletivamente modificarmos a cultura da organização escolar, passando a acreditar nas possibilidades de aprendizagem do aluno, tornando assim o processo avaliativo menos seletivo e excludente, pois a avaliação está no “centro do sistema didático e do sistema de ensino”, sendo este apenas um dos obstáculos a serem superados, o qual se junta a outros que serão especificados a seguir.

3.3.2 Obstáculos à avaliação formativa

Como mencionamos anteriormente a avaliação formativa é defendida por vários autores, haja vista a convicção de que sua função é proporcionar ajuda pedagógica mais adequada a cada momento, visando à evolução da aprendizagem do educando. A efetivação desse tipo de avaliação, contudo, constitui desafio a ser enfrentado no contexto escolar, em virtude dos obstáculos que se impõem à sua concretização.

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

Percebemos, então, a ênfase dessa convicção, quando temos a clareza de que a intenção da avaliação formativa é se tornar útil em situação pedagógica a fim de contribuir para a evolução das aprendizagens.

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

Por conseguinte, quando se pensa em obstáculos à avaliação formativa, é evidente que a formação do professor e as condições de sua prática são questões que não podem deixar de

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

Encerrar-se em uma lógica do conhecimento em detrimento de uma lógica da aprendizagem;
 ater-se a uma imagem demasiadamente vaga dos mecanismos de aprendizagem;
 deixar inacabadas muitas regulações, porém bem-iniciadas;
 dar prioridade à regulação da tarefa em oposição à aprendizagem.

No primeiro obstáculo relacionado, o mencionado autor destaca o fato de que em situações cotidianas no trabalho realizado pelo professor, a ênfase recai de modo mais predominante sobre os conteúdos do que sobre as aprendizagens específicas que aquela tarefa supostamente oferece, perdendo-se aí a oportunidade da regulação da aprendizagem que deve ser feita principalmente nos momentos em que o aluno está com uma dificuldade concreta.

O segundo obstáculo encontrado é referente à abstração da idéia da aprendizagem por parte dos professores, decorrente do fato de esta não ser diretamente observável, pois [...] a aprendizagem é um construto latente que não pode ser observado diretamente. A opção do avaliador é a observação de comportamentos (coleta de informações) que, teoricamente, são reflexos da aprendizagem. (ANDRIOLA,1999, p. 93).

Convém salientar que, além dessa limitação da impossibilidade de observar diretamente o momento e as formas de como se processa a aprendizagem, ainda há o argumento da fragilidade dos conhecimentos teóricos dos professores que os ajudem a compreender o fenômeno da aprendizagem, visto que,

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

O terceiro obstáculo enfatizado por Perrenoud (1999, p. 85) decorre da impossibilidade de o professor completar, ou seja, finalizar as regulações por ele iniciadas, em virtude das inúmeras demandas existentes na dinâmica da sala de aula, ocasionando uma dispersão contínua e resultando na interrupção das intervenções do professor que, juntamente

com a fragmentação do tempo, produz efeitos consideráveis e não promissores sobre a regulação das aprendizagens.

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

O quarto obstáculo resulta da prioridade exacerbada à regulação da tarefa, em detrimento da aprendizagem, mesmo que involuntariamente, no dia-a-dia na sala de aula, a maior cobrança ao aluno seja no sentido de que ele finalize a atividade, cumprindo assim o ofício de estudante, o que resulta na ênfase da atividade em oposição à aprendizagem.

No sentido de reconhecer a existência de obstáculos à efetivação de uma avaliação formativa, Hadji (2001) pressupõe que não há um padrão científico ou um modelo de ação a ser rigorosamente seguido, em virtude de não decorrer nem de uma tentativa de descrever e explicar as práticas, tampouco de ele resultar em regras técnicas aplicáveis diretamente.

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

Assim, o autor reforça a idéia de tratar-se de um modelo regulador preocupado em indicar o objetivo da avaliação e não descrever o caminho a ser seguido, sendo a intenção do avaliador que a caracteriza ou não como avaliação formativa, a qual não pode ser aprendida através da exterioridade das práticas, mas na intencionalidade consciente do projeto no qual se inscreve.

Trata-se, então, como expressa Hadji (2001), de uma utopia promissora, pois sua existência concreta não pode ser assegurada em plenitude, mas pode contribuir para uma

progressão das práticas, compreendendo melhor o que é avaliação, qual sua função, buscando assim desenvolvê-la de maneira mais segura e coerente, afastando representações inadequadas e redimensionando suas práticas avaliativas a serviço das aprendizagens.

O educador que pretende se comprometer em trilhar e percorrer novos caminhos para a prática avaliativa, no entanto, deve fundamentar-se em posicionamentos pedagógicos claros, definindo assim sua ação pedagógica, pois não é possível uma ação de neutralidade. Como sugere Demo (2004a, p. 14), é necessário perceber a importância da avaliação e sua complexidade, reconhecendo e questionando suas diversas faces, a fim de garantir o fundamental no espaço escolar, que se constitui na efetiva aprendizagem do aluno, como destaca o referido autor:

Reconhecer a importância da avaliação acarreta também saber criticar, questionar, avaliar o avaliador e as avaliações. Acarreta ver com tranqüilidade as faces negativas da avaliação, e que são inúmeras. Todavia, mais que encalhar em diatribes por vezes modistas, é essencial saber avaliar para garantir ao aluno seu direito inalienável de aprender. Nada faz sentido na escola se o aluno não aprende.

O compromisso e a conscientização de cada professor para os novos rumos da prática educacional, portanto, não poderão ser manifestados, simplesmente, mediante a aplicação de metodologias inovadoras, pois tal ação torna-se limitada. É preciso bem mais; é necessário que o educador compreenda o sentido de sua ação dentro de uma perspectiva maior de coletividade, para que ele acredite ser necessário e possível fazer alguma coisa, provocar mudanças, mas não de forma imediata e isolada, mas por meio de um processo intencional e coletivo. O fundamental, porém, é que a atitude pedagógica do educador seja carregada de um sentido amplo por ele compreendido, a fim de que tal ação sirva como estratégia de resistência na luta ampla pela transformação da ação avaliativa, pois, caso contrário, a ação se tornará alienada e o que fazer sem amplo entendimento de suas finalidades perde-se e torna-se sem significado.

3.4 Objetivos do estudo

Fundamentada nos estudos e nas informações até aqui apresentadas e sendo a intenção da pesquisa avaliar a repercussão na prática docente das propostas oficiais da SEDUC de 2000 e 2004 acerca, da avaliação da aprendizagem no âmbito do Ensino Médio da rede pública estadual do Ceará, vimos como bastante favorável o fato de não ser uma pessoa

estranha aos professores a realizar essa pesquisa, embora haja uma discussão na literatura para não escolher um assunto no qual o estudioso esteja pessoalmente envolvido (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Outras vantagens advieram do conhecimento prévio: a facilidade de acesso e a interação com os professores, supervisores e técnicos que foram entrevistados e responderam ao questionário. É preocupação significativa, no presente estudo, a espontaneidade das comunicações nas falas dos sujeitos envolvidos, a fim de atingir os objetivos específicos planejados, quais sejam:

- identificar as concepções de avaliação que norteiam a prática docente;
- verificar se os professores estão informados sobre os fundamentos teóricos que norteiam as propostas avaliativas implementadas pela SEDUC em 2000 e 2004;
- identificar a reação docente às propostas de avaliação da SEDUC (2000 e 2004); e
- observar se os instrumentos e procedimentos de avaliação utilizados pelos professores correspondem àqueles sugeridos pelas propostas da SEDUC.

4 MÉTODO EMPREGADO NA INVESTIGAÇÃO

[...] Neste instigante processo de investigação, vemo-nos a cada descoberta ante um novo desafio, pois a cada novo saber (resultante sempre provisório da pesquisa) um novo ainda não saber (convite à ampliação ou redirecionamento da pesquisa) que se mostra.
(REGINA LEITE GARCIA)

4.1 Natureza da pesquisa

Compreendendo que todo fenômeno educacional está situado em um âmbito social objeto de uma série de determinações por fazer parte de uma realidade histórica complexa e dinâmica, consideramos um grande desafio à pesquisa educacional captar seu objeto de estudo inserido em sua realidade histórica, de acordo com Ludke e André (1986).

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

Como estratégia de investigação, optamos por fundamentar nosso estudo num levantamento de natureza quali-quantitativa, uma vez que as pesquisas quantitativas fornecem dados de grupos de objetos de estudos comparáveis entre si (gênero, tempo de magistério, em tratamento de dados em frequências, percentuais, dentre outros) e a pesquisa qualitativa aprofunda seu interesse em conhecer cada sujeito mais particularmente, consolidando a realidade pesquisada. Assim, o caminho metodológico desta pesquisa procurou integrar os dois métodos: análises quali-quantitativas e ênfase na interdependência desses caminhos.

Para Minayo (1994, p. 32), as relações entre abordagens qualitativas e quantitativas demonstram que

[...] as duas metodologias não são incompatíveis e podem ser integradas num mesmo projeto; que uma pesquisa quantitativa pode conduzir o investigador à escolha de um problema particular a ser analisado em toda sua complexidade, através de métodos e técnicas qualitativas e vice-versa; que a investigação qualitativa é a que melhor se coaduna ao reconhecimento de situações particulares, grupos específicos e universos simbólicos.

De acordo com Koche (1997, p. 121), “[...] a investigação não deve estar em função das normas mas em função do seu objetivo que é buscar a explicação para o problema investigado”. Assim, consideramos que a pesquisa quali-quantitativa é a que melhor se adequa aos propósitos deste estudo, pois ensinará tanto a compreensão quanto a explicitação do fenômeno pesquisado.

A dimensão qualitativa, porém, foi privilegiada nesta pesquisa, considerando o que pondera Haguete (1999, p. 63), ao assinalar a complementaridade dos métodos quantitativos e qualitativos: “os métodos quantitativos supõem uma população de objetos de observação comparável entre si e os métodos qualitativos enfatizam as especificidades de um fenômeno em termos de suas origens e de sua razão de ser”. Isso se verifica em decorrência da nossa pesquisa bibliográfica remontar à história da sistemática de avaliação do ensino aprendizagem no Estado do Ceará, desde a década de 1970, a partir de documentos oficiais e da legislação em que se amparou sua origem, e por questionar a sua razão de ser no momento atual, mediante a implementação de novas propostas avaliativas.

Nesse sentido, procuramos realizar o nosso trabalho de pesquisa considerando o contexto histórico no qual se encontra o nosso objeto de estudo, visando a torná-lo um instrumento de enriquecimento à tarefa dos professores e um elemento de reflexão às instituições educacionais do Estado que tratam das questões da avaliação da aprendizagem, considerando os objetivos que uma pesquisa qualitativa pode assumir de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 70).

[...]O objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados.

Assim, nossa opção por desenvolver uma pesquisa quali-quantitativa, privilegiando a dimensão qualitativa, baseou-se em seu conceito adotado por Bogdan e Biklen (1994, p. 47), que configuram cinco características fundamentais para pesquisa qualitativa:

- ter o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
- envolver a obtenção de dados descritivos;
- enfatizar mais a complexidade do processo do que o produto;
- considerar que a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo; e
- preocupar-se em retratar a perspectiva dos sujeitos participantes da pesquisa, dando importância relevante ao seu significado.

Nessa dimensão, buscamos desenvolver habilidades e conhecimentos necessários à implementação desse tipo de pesquisa com dimensão qualitativa, com a intenção de tratar os sujeitos da pesquisa de forma ética no que diz respeito à investigação, respeitando os princípios éticos mais gerais que orientam a investigação qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 77), sendo que as identidades dos sujeitos foram protegidas a fim de evitar qualquer tipo de transtorno ou prejuízo. Os sujeitos foram tratados respeitosamente, as negociações acerca da autorização para realizar o estudo foram efetuadas de forma clara e respeitadas até a conclusão do estudo. Procuramos, também, ser autêntica ao escrever os resultados da nossa investigação, evitando os vieses do investigador que normalmente influenciam nos dados analisados, considerando que,

[...] Ainda que as conclusões a que chega possam, por razões ideológicas, não lhe agradar, e se possam verificar pressões por parte de terceiros para apresentar alguns resultados que os dados não contemplam, a característica mais importante de um investigador deve ser a sua devoção e fidelidade aos dados que obtém. Confeccionar ou distorcer dados constitui o pecado mortal do cientista.

Com efeito, tivemos o cuidado de submeter o nosso projeto de pesquisa à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará, no qual obtivemos aprovação em 23 de junho de 2005. Só então, a partir daí, iniciamos o trabalho de campo.

Escolhemos como forma de pesquisa o estudo de caso, em virtude do seu grande potencial em estudar questões relacionadas à escola, como anotam Ludke e André (1986). Considerando ainda que, para o estudo de caso, o objeto da pesquisa é estudado a partir de uma representação singular da realidade, que é multidimensional e historicamente situada, agregando, segundo Ludke e André (1986, p. 18), os seguintes princípios norteadores: visam à descoberta, enfatizam a interpretação em contexto, buscam retratar a realidade de forma

completa e profunda, usam uma variedade de fontes de informações, permitem generalizações naturalísticas, procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista de uma situação social e utilizam uma linguagem mais acessível.

Levando em conta, essas características e o fato de que o estudo de caso requer o contato direto e prolongado do pesquisador com o cenário da pesquisa e com seus informantes, é que optamos por desenvolver a pesquisa sob a forma dessa modalidade metodológica.

4.2 Universo a ser pesquisado: a escola

A escolha da Escola de Ensino Fundamental e Médio João Mattos ocorreu pelos seguintes motivos: por ela oferecer o Ensino Médio, por haver participado das implementações na sistemática de avaliação da aprendizagem no Ensino Médio (nos períodos de 2000 e 2004), por já havermos trabalhado ali como professora e coordenadora pedagógica e por estarmos fazendo parte do núcleo gestor atualmente.

Embora sabedora de alguns riscos, tais como envolvimento pessoal e a possibilidade de certa inibição quando das respostas apresentadas pelos professores, estamos consciente de que nossa atuação foi eminentemente de um sujeito investigador. De outra feita, mencionada aproximação com os sujeitos investigados contribuiu para facilitar nosso trabalho.

A Escola de Ensino Fundamental e Médio João Mattos faz parte da rede de ensino público estadual, sendo subordinada à Secretaria da Educação Básica do Ceará, sediada em Fortaleza, na Rua Almirante Rubim, 1014, Bairro Montese. Foi fundada em 22 de março de 1959, quando ainda era denominada de Grupo Escolar.

Atualmente, a escola atende perto de 1520 alunos provenientes da classe média-baixa ou baixa, os quais estão distribuídos entre o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries (667 alunos) e o Ensino Médio completo (853 alunos), nos três turnos de funcionamento, onde são utilizadas 12 salas de aula por turno, assim organizadas:

Tabela 01: Distribuição das turmas segundo os turnos e nível de ensino

Turnos de Funcionamento	Turmas do Ensino Fundamental	Turmas do Ensino Médio
Manhã	07	05
Tarde	07	05
Noite	04	08

Fonte: Censo Escolar da Escola de Ensino Fundamental e Médio João Mattos – 2005

A distribuição média de alunos por sala de aula no Ensino Médio no ano de 2005 foi de cerca de 50 alunos, apesar de a quantidade orientada pelas Diretrizes para Educação Básica de 2005 da SEDUC ser de 45 alunos por turma. Seja em função do calendário de matrícula única determinado pela SEDUC ser anterior ao período de recuperação final, seja em função da constante demanda de familiares, entretanto, algumas salas ultrapassam essa quantidade de alunos.

Referida escola conta com uma equipe de trabalho constituída, de acordo com o Censo Escolar de 2005, por um total de 84 funcionários, inclusive professores, assim distribuídos: 17 professores do Ensino Fundamental em efetivo exercício de regência em sala de aula, bem como 28 professores no Ensino Médio, 07 professores com readaptação de função com exercício no Centro de Multimeios, 02 supervisoras, 01 orientadora educacional, 05 componentes no núcleo gestor (diretora geral, coordenadora pedagógica, coordenadora administrativo-financeira, coordenadora da gestão e secretária), 12 funcionários trabalhando na Secretaria e 12 funcionários nos serviços gerais, sendo que estes funcionários são distribuídos 04 em cada turno de trabalho, sendo considerados também para contagem desse quantitativo os funcionários que durante o ano letivo se ausentam por motivo de licença para tratamento de saúde, sem a escola ter direito de solicitar a contratação de outro profissional para substituí-lo.

A escola apresenta uma estrutura física limitada, porém organizada, pois não disponibiliza laboratórios de Informática e Ciências, apresentando ainda um acervo de livros pouco diversificado, tanto qualitativa quanto quantitativamente, para atender a demanda e as necessidades do Ensino Médio. Conta com doze salas de aula, um Centro de Multimeios (constituído pela sala de leitura e sala de vídeo), seis banheiros (masculino e feminino), uma Secretaria, uma sala de professores, uma sala de Direção e duas salas de Coordenação, uma

cozinha e uma área de recreação. Os recursos financeiros para aquisição de material didático/pedagógico constituem uma das dificuldades prementes da Instituição.

De acordo com o formulário da GIDE – Gestão Integrada da Escola Pública (2005), mencionada escola tem como missão “contribuir para a formação de cidadãos críticos, participativos e conscientes, possibilitando a melhoria das condições educacionais da comunidade.”

4.3 Instrumentos usados na coleta de dados

O objeto de estudo que enfocamos apontou para uma coleta de dados descritiva que deverá enfatizar não apenas os resultados quantitativos das sistemáticas de avaliação da SEDUC, mas, sobretudo, os aspectos qualitativos referentes às repercussões dessas propostas nas práticas docentes no âmbito do Ensino Médio da escola pública estadual.

Os instrumentos utilizados nesta pesquisa foram escolhidos com observância da necessária variedade de fontes de informações que a pesquisa quali-quantitativa sugere. Assim os procedimentos se constituíram dos elementos descritos a seguir.

4.3.1 Questionários

Aplicação de questionários, através dos quais nos foi revelada a incidência nas respostas e isso, de certa forma, confere à pesquisa maior riqueza de dados, além de nos possibilitar registrar algumas tendências no preenchimento, como anotam Bogdan e Biklen (1994, p.194),

Os dados quantitativos podem ter utilizações convencionais em investigação qualitativa. Podem sugerir tendências num local (...). Podem também fornecer informação descritiva (idade, raça, sexo, estatuto socioeconômico) acerca da população servida por um programa educacional em particular. Estes tipos de dados podem abrir novos caminhos a explorar e questões a responder. Os dados quantitativos são muitas vezes incluídos na escrita qualitativa sob a forma de estatística descritiva (...) podem ainda servir como verificação para as idéias que desenvolveu durante a investigação.

Outra razão que nos levou a optar pelo questionário decorreu do fato de que, segundo Gil (1991, p. 90-91),

O questionário constitui o meio mais rápido e barato de obtenção de informações, além de não exigir treinamento de pessoal e garantir o anonimato(...) A elaboração de um questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos.

Assim, após ser elaborado, o questionário foi submetido a um pré-teste com 03 usuários, com o intento de evidenciar possíveis falhas no que se refere a inconsistência ou complexidade dos itens, bem como informações supérfluas que poderiam provocar embaraço aos sujeitos. Após a verificação das falhas, o instrumento foi reformulado a fim de explicitar melhor os itens.

O questionário continha questões fechadas e abertas, organizadas por blocos de assuntos, assim distribuídos: dados de identificação, proposta avaliativa de 2000 e suas implicações na prática docente, proposta avaliativa de 2004 e suas implicações na prática docente, práticas docentes e concepções de avaliação.

A aplicação de questionários foi realizada com os nove professores do Ensino Médio, as duas supervisoras da escola, uma técnica do Setor de Desenvolvimento Pedagógico da SEDUC e com uma técnica do Setor de Ensino do CREDE de Fortaleza.

Foram aplicados de forma individual em diferentes momentos, de acordo com a disponibilidade dos sujeitos, pois dada a sua extensão, a maioria dos sujeitos preferiu respondê-los posteriormente, com exceção da técnica da SEDUC que optou por oferecer suas respostas na nossa presença em seu próprio setor de trabalho.

4.3.2 *Entrevistas*

A entrevista semi-estruturada foi outro procedimento do qual fizemos uso, assegurando alguns cuidados requeridos a sua aplicação, como nos advertem Ludke e André (1986). Assim, procuramos desenvolvê-las com paciência, em ouvir atentamente as informações fornecidas pelo entrevistado, respeitando suas opiniões, cuidando em marcar com antecedência o local e o horário, cumprindo-os de acordo com a conveniência do

entrevistado, bem como obtendo, a confirmação de sua autorização em participar da entrevista.

Optamos pela entrevista porque sua finalidade é evitar a ausência de elementos significantes durante a conversa com os sujeitos da pesquisa, o que, muitas vezes, o questionário não propicia, pois, como anotam Lukde e André (1986, p. 33),

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

Procuramos então fazer uso desse valioso procedimento de coleta de dados, com o intuito de conhecer as percepções dos sujeitos sobre as concepções de avaliação da aprendizagem e sua realização no contexto escolar, tentando captar o que pensavam sobre as propostas avaliativas da SEDUC.

Com efeito, elaboramos um pequeno roteiro de perguntas, contendo quatro questões fundamentais que iriam nortear a entrevista:

- Na sua opinião, qual a função da avaliação da aprendizagem?
- Qual a sua opinião acerca das propostas implementadas pela SEDUC no campo da avaliação da aprendizagem das escolas públicas estaduais nos anos de 2000 e 2004?
- Os professores do Ensino Médio da rede pública estadual estão preparados para lidar com as propostas avaliativas planejadas pela SEDUC em 2000 e 2004?
- Para que as desejáveis características da avaliação da aprendizagem como atividade diagnóstica, sistemática, contínua e formativa sejam respeitadas, o que devem fazer os órgãos competentes?
- Na sua opinião, os professores do Ensino Médio acham-se realizados no exercício da docência? Por quê?

Essas questões puderam ser desdobradas em outras, de acordo com a interação estabelecida com o sujeito e a necessidade de esclarecimentos de pontos que se fizessem necessários.

As entrevistas foram realizadas individualmente junto aos sujeitos da pesquisa em conformidade com a disponibilidade de seus horários. Com os nove professores do Ensino Médio e as duas supervisoras foram realizadas em um ambiente reservado na própria escola (sala de vídeo), onde foram mantidos o sigilo e a privacidade do conteúdo. Com a técnica da SEDUC, não foi possível um local tão reservado para sua efetivação, em virtude da própria estrutura do seu ambiente de trabalho, a qual se constituía em uma sala bastante ampla com várias divisórias, onde ficavam seus computadores que delimitavam os espaços de trabalho entre vários técnicos que atuavam. Assim, o espaço menos movimentado para sua realização foi um corredor externo à sala, ao qual o público não tinha acesso, mas somente os funcionários.

Com a técnica do CREDE de Fortaleza, no que concerne à aplicação da entrevista, não houve grandes dificuldades, sendo realizada em uma sala da Direção de outra escola pública estadual, na qual recentemente ela havia assumido a função de coordenadora pedagógica. Nessa escola, o espaço nos foi facilitado e não ocorreram interrupções durante sua concretização.

Dessa forma, as entrevistas semi-estruturadas foram realizadas com todos os participantes há pouco citados, a fim de obter esclarecimentos que se fizeram necessários, dada a vantagem da oportunidade que a entrevista nos proporciona, de estabelecer diálogo entre o pesquisador e o sujeito da pesquisa.

4.4 Sujeitos da pesquisa

Foram sujeitos da pesquisa: duas supervisoras que trabalham na escola, bem como um técnico do Setor de Desenvolvimento Pedagógico da SEDUC e um técnico do Setor de Ensino do CREDE de Fortaleza, que haviam acompanhado o processo de implementação das referidas propostas avaliativas; caso houvesse mais de um técnico que atendesse ao critério ora descrito, sua escolha seria feita aleatoriamente. Isso não ocorreu, entretanto, pois tivemos até dificuldade de encontrar esse profissional, principalmente no CREDE , em virtude do

processo de unificação dos CREDES 21, 22 e 23 em apenas um, e também da rotatividade de profissionais nesses cargos.

Foram também sujeitos da pesquisa 09 (nove) professores que trabalhavam com o Ensino Médio na Escola de Ensino Fundamental e Médio João Mattos, que atuam nas três diferentes áreas do currículo: Linguagem e códigos e suas tecnologias, Ciências da natureza e suas tecnologias e Ciências humanas e suas tecnologias. Participaram três professores de cada uma dessas áreas, que atenderam a dois critérios previamente estabelecidos, quais sejam: ser professor(a) há 5 anos nesta escola e assim ter participado diretamente do processo de implementação pela SEDUC/CREDE das duas sistemáticas de avaliação (nos anos de 2000 e 2004), e já atuar no exercício da docência há 7 anos, considerando que, por não serem professores iniciantes, mas experientes, já possuem saberes docentes fruto das suas experiências vivenciadas no cotidiano da sala de aula, pois, como anotam Loiola e Therrien (2001, p. 148), “[...] grande parte dos saberes docentes são fundados na experiência, integrados a uma cultura pessoal e passíveis de formalização.”

A escolha dos professores como sujeitos da pesquisa decorreu do anseio de investigar qual a função que eles delimitam para a avaliação da aprendizagem, bem como levantar questões e buscar respostas acerca dos desafios que eles vivenciam na sua prática avaliativa efetivada mediante o contexto da escola pública estadual, ante as propostas avaliativas implementadas pela SEDUC.

Também nos interessava conhecer as percepções dos supervisores que vivenciam esse cotidiano escolar, mas não estão efetivamente na sala de aula, bem como a compreensão dos técnicos ausentes do convívio escolar, mas participaram dos momentos de implementação das propostas avaliativas da SEDUC e possuem visões próprias da complexa teia que a avaliação da aprendizagem agrega.

Respeitando os princípios éticos que orientam esse tipo de investigação, já mencionados, informamos a todos os sujeitos os objetivos da nossa pesquisa e quais os procedimentos e instrumentos que seriam utilizados na coleta de dados. A partir desses esclarecimentos, solicitamos que todos os sujeitos assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual lhes dava o direito de serem resguardados o sigilo das informações, o anonimato dos participantes e a eles se retirarem da pesquisa no momento em que quisessem, sem nenhum prejuízo profissional. Foram ainda informados os números dos telefones da pesquisadora, bem como da Comissão de Ética da Universidade Federal do Ceará, para os esclarecimentos que julgassem necessários.

4.5 Formas de registro

Foram utilizadas as formas de registro questionários e gravações em fita cassete. Em ambas, não foram encontradas grandes dificuldades, pois, com relação aos questionários, todos foram devolvidos sem nenhuma lacuna a ser respondida posteriormente e as gravações das entrevistas foram concretizadas sem transtornos aparentes.

As entrevistas foram, em sua maioria, gravadas, com exceção de pequenos trechos, por solicitação de um dos sujeitos da pesquisa, o que foi prontamente atendido. Assim, embora em determinados momentos as gravações possam suscitar alguma resistência ou uma comunicação menos natural, tornam-se relevantes quanto à transcrição das informações coletadas, pois os dados são cumulativos e nem sempre é possível registrá-los integralmente sem o uso do gravador.

Nenhuma entrevista, entretanto, foi gravada sem a autorização prévia do sujeito, os quais foram tranqüilizados quanto ao seu uso e não demonstraram resistência, mas inicialmente alguns poucos mais tímidos apresentavam certa inibição, sendo logo superada pelo clima de interação que buscamos estabelecer com os sujeitos, evitando intromissões nas suas falas e fazendo uso da flexibilidade, porquanto se tratava da gravação de uma entrevista semi-estruturada.

4.6 Tratamento dos dados

Apesar da análise de dados constituir uma atividade bastante complexa, em virtude da série de decisões e tarefas a realizar, trata-se de um processo de crucial relevância na pesquisa quali-quantitativa, pois é a partir daí que o pesquisador, em consonância com o objeto de estudo e seus objetivos, efetuará a tarefa analítica de interpretar os dados e torná-los compreensíveis, destacando assim os materiais mais significativos recolhidos durante a pesquisa, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 205):

A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser apreendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros.

Nesse sentido, considerando que existe uma variedade de maneiras de analisar os dados, optamos pela abordagem que envolve a recolha dos dados antes da realização da análise, a qual foi se concretizando de forma parcial, pelo fato de reconhecermos que não dispomos de vasta experiência em pesquisa que nos assegurasse realizar toda a análise concomitante à recolha dos dados, pois, apesar da vantagem de a análise ficar praticamente concluída no momento em que os dados são recolhidos, esse procedimento exige do investigador maior experiência, como destacam Bogdan e Biklen (1994, p. 206),

[...] Para realizar a análise concomitantemente, mostra-se necessário ter a capacidade de se aperceber de aspectos conceptuais e substantivos que vão surgindo – algo que não é provável estar tão desenvolvido num investigador inexperiente como numa “velha raposa” da investigação.

Assim, a coleta de dados foi realizada durante o segundo semestre de 2005, sendo os dados explorados por meio da análise de conteúdo, conforme as etapas estabelecidas por Bardin (1979), que preconiza a pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial. Assim posto, buscamos organizar o material escrito com vistas à comparação das respostas. Na descrição analítica, o conteúdo das respostas foi analisado com ênfase para as citações literais dos sujeitos e, ao final, as respostas foram associadas a conceitos teóricos, possibilitando uma interpretação inferencial. Para essa finalidade, as informações obtidas nas questões estruturadas e semi-estruturadas foram integralmente transcritas e, posteriormente, transferidas para um programa informático de análise de dados qualitativos - o *Non-numerical Unstructured Data Indexing Searching and Theorizing* (QSR NUD*IST), versão 4.0 - sendo que as informações coletadas através dos questionários foram sistematizadas num banco de dados mediante o programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) .

5 ANÁLISE DOS DADOS

A educação e a avaliação positivistas enfatizam a permanência, a estrutura, o estático, o existente e o produto; as construtivistas reforçam a mudança, a mutação, a dinâmica, o desejado e o processo.

A educação e a avaliação cidadãs devem levar em consideração os dois pólos, pois não há mudança sem a consciência da permanência; não há processo de estruturação – desestruturação – reestruturação sem domínio teórico das estruturas – a reflexão exige ‘fixidades’ provisórias para se desenvolver; não há percepção da dinâmica sem a consciência crítica da estática; o desejado, o sonho e a utopia só começam a ser construídos a partir da apreensão crítica e domínio do existente, e o processo não pode desconhecer o produto para não condenar seus protagonistas ao ativismo sem fim e sem rumo. (José Eustáquio Romão)

5.1 Percepções acerca da avaliação da aprendizagem

A transformação do sentido da prática avaliativa demanda questionamentos que envolvem desde as condições materiais de trabalho a que são submetidos os professores até as concepções e conhecimentos subjacentes ao processo avaliativo que, de acordo com vários autores (ESTEBAN, 2001, HOFFMANN, 2001, LUCKESI, 2001, VASCONCELLOS, 1993) têm um caráter político, ou seja, não é neutro.

A Avaliação Escolar é, antes de tudo, uma questão política, ou seja, está relacionada ao poder, aos objetivos, às finalidades, aos interesses que estão em jogo no trabalho educativo, numa sociedade de classes, não há espaço para a neutralidade: posicionar-se como neutro, diante dos interesses conflitantes, é estar a favor da classe dominante, que não quer que outros interesses prevaleçam sobre os seus. Afinal de contas, a favor de quem, contra quem se coloca nossa escola, o trabalho de cada educador? Se não sabemos para onde queremos ir, como podemos avaliar se estamos indo bem ou não? (VASCONCELLOS, 1993, p. 45).

A consciência da natureza política da avaliação e a compreensão da dimensão que essa política tem assumido na prática escolar deveriam ser ponto de partida para reconduzir a avaliação às suas reais funções. (HOFFMANN, 2001, p. 69).

Nesse sentido, reconduzir a avaliação às suas verdadeiras funções demanda compreensão e ações mais complexas que mudanças imediatistas podem dar conta, pois envolve uma discussão mais ampla sobre os condicionantes internos constituídos pelas concepções apropriadas pelos professores acerca da avaliação da aprendizagem, as quais são dimensionadas politicamente, como já ressaltamos.

Assim, apesar dos condicionantes internos não serem tão visíveis quanto os externos, não podemos desconsiderar sua relevância significativa na prática docente⁵, sendo imprescindível analisar as intenções e as representações que os professores possuem acerca da avaliação da aprendizagem, por se constituírem elementos que impedem ou dificultam o desenvolvimento de uma prática avaliativa voltada para a melhoria da aprendizagem do educando.

A primeira maneira de deixar de lado as representações inadequadas é voltar-se para o saber sem esperar, todavia, milagres da difusão desse saber. De fato, a mudança nas práticas implica, entre outras coisas, mudança das mentalidades, condicionada por fatores de ordem ideológica e social. (HADJI, 2001, p. 23).

É, portanto, essencial voltar-se para a apropriação do saber, adquirindo uma fundamentação teórica consistente, a fim de superar o obstáculo constituído pela ausência dos saberes necessários, para dar conta dos múltiplos aspectos (cognitivo, afetivo, social, cultural) que envolvem a avaliação da aprendizagem, como defende Hadji (2001), ao anotar que é essencial compreender para agir, evitando a fragilidade de ações reducionistas que tornam limitada a atividade de interpretação e compreensão da prática avaliativa.

Luckesi (ano 3, n.15) nos alerta sobre três pontos que sinalizam a respeito de nossas heranças examinatórias e de resistência à mudança das práticas examinatórias para práticas avaliativas, os quais merecem ser ponderados, quais sejam:

- a herança psicológica que trazemos por sermos herdeiros de uma longa história de abusos dos exames;

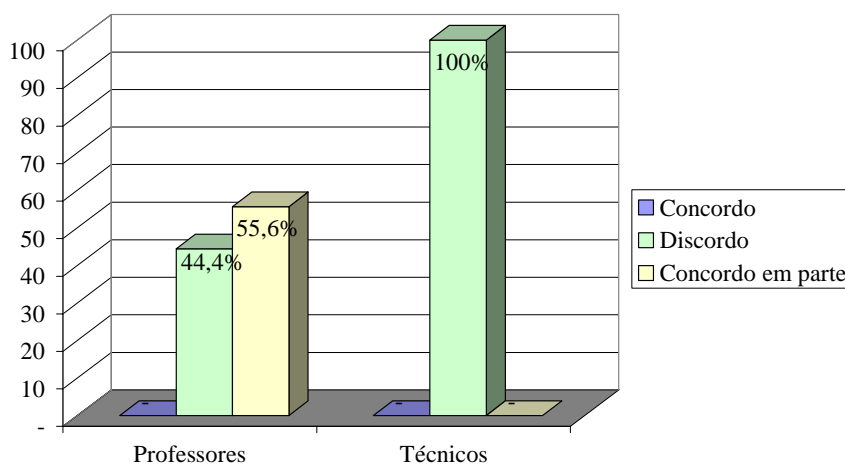
⁵ Sobre prática docente ver Maria Socorro Lucena Lima (2001).

- a herança vinculada à História geral da Educação sistematizada nos séculos XVI e XVII, período em que as pedagogias jesuítica e comeniana expressaram propostas pedagógicas que configuravam os exames como modo adequado de controlar a disciplina e a aprendizagem dos alunos; e
- a herança histórico-social da sociedade burguesa, na qual os exames seletivos reproduziam o modelo burguês seletivo de sociedade, em que a liberdade e a igualdade eram postas na lei, mas não vivenciada na prática social.

Assim sendo, herdamos e replicamos inconscientemente o modo examinatório de agir na prática escolar. Mesmo tendo mudado o nome, continuamos a agir dessa forma. Dizemos que nossa prática é de avaliação, mas, de fato, praticamos exames. Nossa psique não tem referências para o verdadeiro conceito de avaliação, mas tem para o de exames. (LUCKESI, ano 3, n.15, p.18).

Desse modo, verificamos que elementos oriundos dessa herança examinatória ainda são vigentes na prática avaliativa, como é o caso da avaliação classificatória, reconhecida por parte dos professores como elemento motivador para a aprendizagem, pois, ao questionarmos se classificar e comparar os alunos através da avaliação é um fator de motivação para que estes possam avançar na aprendizagem dos conteúdos, a maioria dos professores, conforme mostra o gráfico, respondeu que concordava em parte (55,6%), assumindo assim a presença da classificação dos alunos entre si como um elemento necessário e motivador da aprendizagem. Já na opinião dos técnicos, a questão é compreendida de maneira oposta, ponto em que houve discordância de todos, unanimidade portanto.

Gráfico 01 – Classificação e Comparação como fatores de motivação



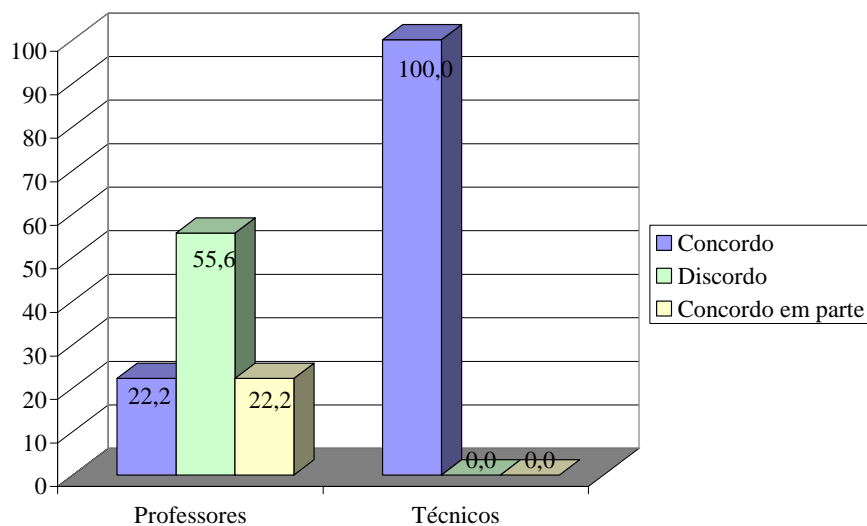
Fonte: pesquisa direta

A função classificatória da avaliação ainda defendida nas práticas escolares por parte de alguns professores é um aspecto criticado por pesquisadores como Luckesi (2001) e Hoffmann (1991), entre outros, como uma função que não auxilia em nada o avanço da aprendizagem, ou seja, o crescimento do educando, pois não atende à finalidade de motivar o aluno a avançar em busca de seu desenvolvimento, mas torna-se um elemento frenador desse processo: “Exercendo-se a avaliação como uma função classificatória e burocrática, persegue-se um princípio claro de descontinuidade, de segmentação, de parcelarização do conhecimento” (HOFFMANN, 1991, p.19).

A atual prática da avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico, como deveria ser constitutivamente. Ou seja, o julgamento de valor. Que teria a função de possibilitar uma nova tomada de decisão sobre o objeto avaliado, passa a ter a função estática de classificar um objeto ou um ser humano histórico num padrão definitivamente determinado (LUCKESI, 2001, p.34).

Outra questão em que há um distanciamento verificado entre as respostas dos professores e dos técnicos é a que diz respeito ao uso da avaliação como elemento disciplinador, pois, quando questionados se a avaliação da aprendizagem ainda é utilizada pela maioria dos professores como elemento disciplinador na sala de aula, entre os professores, não é apresentado um consenso, sendo que apenas 22,2% concordam, 22,2% dizem concordar em parte e 55,6% afirmaram discordar, entretanto a visão dos técnicos é consensual, pois todos concordam que a avaliação ainda é usada pelos professores com este intento de disciplinar os alunos.

Gráfico 02 – A avaliação como elemento disciplinador



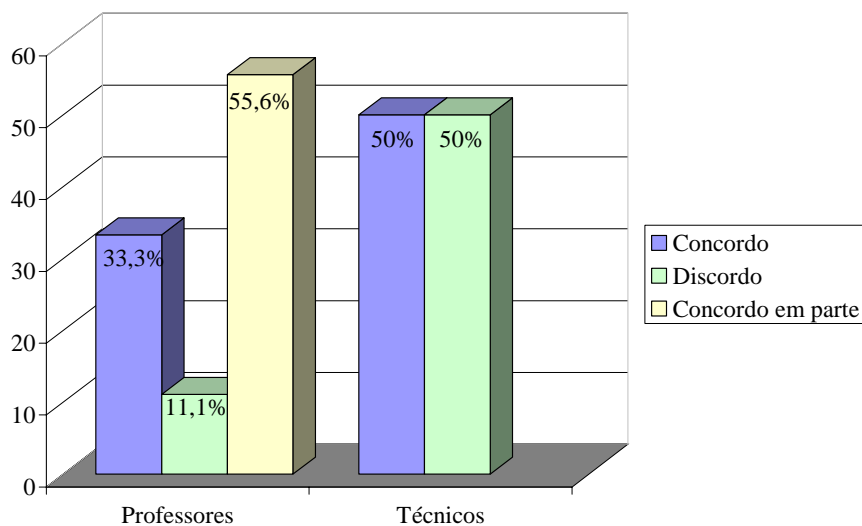
Fonte: pesquisa direta

Essa atitude de utilizar, no entanto, a avaliação como elemento disciplinador dos alunos é apontado por Depresbiteris (1995, p.53) como um dos desvios da avaliação da aprendizagem na prática docente:

Pensei, então em relatar um dos principais desvios no uso da avaliação da aprendizagem, que é o de usá-la como forma de punição contra os alunos. Incapazes de manter a disciplina, alguns professores aplicam provas-surpresa a seus alunos, com a finalidade exclusiva de puni-los por seu comportamento.

Assim, se essa prática ainda aparece vinculada a uma ação de controle, disciplinadora das condutas do aluno em sala de aula no processo educativo, tem-se como reflexo o temor do aluno em ser avaliado, o que foi confirmado por parte significativa dos professores e técnicos como um elemento ainda presente no contexto escolar, pois à pergunta se a maioria dos alunos ao ser avaliada demonstra sentir medo e insegurança apenas 11,1% dos professores discordaram, enquanto 55,6% concordaram em parte e 33,3% concordaram, conforme podemos verificar no gráfico.

Gráfico 03 – Receio do aluno ao ser avaliado



Fonte: pesquisa direta

O emprego da avaliação numa perspectiva coercitiva desvia a avaliação de seus reais objetivos e, passando ao atendimento de objetivos disciplinadores, a avaliação é descaracterizada. Nesse sentido, ela passa a ser vista pelos alunos como algo que existe para punir, inibir, cobrar. É importante, então, que haja atitude crítica entre os professores para analisar melhor aquilo que ensinam e da forma como ensinam para que não seja necessário fazer uso da avaliação com o intento disciplinador, encarado-a como uma arma do professor contra o aluno, mas utilizá-la como auxílio pedagógico, forma de aprofundar conhecimentos.

Nas posições acerca da avaliação apresentadas pelos sujeitos, podemos perceber que essas práticas são tecidas como resultantes das experiências vivenciadas pelos docentes quando exerciam a função de alunos. Assim, suas crenças e representações anteriores que provêm das histórias de vida escolar dos indivíduos não podem ser desconsideradas, pois exercem forte influência na prática docente, como é o caso das heranças históricas examinatórias mencionadas por Luckesi (ano 3, n.15) e das concepções de avaliação dos educadores com base em suas experiências e trajetórias de alunos e professores, conforme destacado por Jussara Hoffmann (1991).

Desse modo, a prática dos professores é marcada pelos conhecimentos desses profissionais produzidos no chão da sala de aula, em situações concretas e reais de trabalho, marcadas pela epistemologia da prática profissional, conceituada por Tardif (2002, p.255) como,

Chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas.

Damos aqui à noção de 'saber' um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser.

Assim, os saberes profissionais dos professores apresentam forte determinação em suas práticas pedagógicas, pois são por eles incorporados e integrados concretamente em suas tarefas profissionais, utilizando-os de acordo com os limites e recursos inerentes as suas atividades de trabalho, como anota Tardif (2002, p.261), ao defender a posição de que uma das características dos saberes profissionais é que eles são saberes temporais, ou melhor, são adquiridos através do tempo, ou seja, provêm de suas próprias histórias de vida, principalmente das histórias de vida escolar por eles vivenciadas, as quais serão traduzidas em uma bagagem de conhecimento anteriores que irão influenciar de modo determinante nas crenças e representações da prática docente.

[...] Os alunos passam pelos cursos de formação de professores sem modificar suas crenças anteriores sobre o ensino. E, quando começam a trabalhar como professores, são principalmente essas crenças que reativam para solucionar seus problemas profissionais. Por exemplo, Raymond, Butt & Yamagishi (1993) observaram que, quando ocorriam problemas de disciplina em sala de aula, a tendência dos professores era reativar modelos de solução de conflitos que vinham de sua história familiar e escolar.

Esta opção nos sugere que é preciso considerar e estudar o conjunto dos saberes mobilizados e, conseqüentemente, utilizados pelos professores na realização de suas tarefas docentes, inclusive as avaliativas, pois, apesar de os professores reconhecerem e fazerem referência em seus discursos que a avaliação tem como função promover a melhoria da aprendizagem do aluno através da intervenção do professor, função esta sustentada por concepções da avaliação como processo diagnóstico, contínuo, formativo e sistemático, há também o reconhecimento de estarem distantes de efetivar na prática esse tipo de avaliação da

aprendizagem, como verificamos em algumas posições apresentadas pelos sujeitos pesquisados:

A função da avaliação é diagnosticar o que o aluno aprendeu, mas na maioria das vezes eu sinto que a gente se afasta tanto dessa função, devido a fatores como: tempo, número de alunos, devido a calendários que o próprio sistema impõe para você, você tem que dar nota de primeira etapa, segunda etapa, até em relação ao próprio programa, porque é lógico que o programa é bem flexível, você é dono do seu programa, mas você está trabalhando com seres humanos, você está numa sala e tem um grupo de alunos que está muito bem naquele conteúdo e aquele outro não, então fica aquela distância entre os dois grupos, mas você tem o compromisso com o aluno que aprendeu, com o calendário e o conteúdo, então a gente acaba atropelando aquele que não acompanhou... (Sujeito 05)

A função da avaliação deve ser a de verificar em que nível de aprendizagem o aluno está e a partir daí, ajudá-lo a superar as dificuldades que apresenta. Conseqüentemente, ela vai influenciar no planejamento. Mas, sinceramente, eu acho que eu utilizo como os outros professores, para dar nota, para vê o resultado final, mesmo que eu saiba que não deve ser assim, que a avaliação deve servir para o planejamento. Mas, eu não me vejo fazendo assim (Sujeito 01).

É delicado descrever uma prática em relação a sua distância de um processo avaliativo “ideal”, contudo, é evidente o distanciamento mencionado há pouco pelo discurso do que os professores consideram “ideal” e a prática realizada. É fundamental pensarmos sobre esse aspecto, a fim de buscarmos trilhar novos caminhos, novas práticas, como nos adverte Perrenoud (1999, p.80):

O importante, qualquer que seja a opção de terminologia, é não se furtar ao estudo de um aspecto fundamental das práticas: a distância entre o que se quer fazer e o que se faz realmente! Uma abordagem descritiva das práticas de avaliação deve levar em conta as intenções e as representações do professor, procurar delimitar o modelo de regulação que ele utiliza mais ou menos conscientemente e depois determinar as regulações efetivas.

É importante, então, que as intenções e as representações do professor sejam levadas em consideração, como ponto de partida, que sejam possibilitadas a eles oportunidades de constantes indagações das práticas avaliativas desenvolvidas no ensino-aprendizagem e assim possam buscar articulação entre teoria e prática, vislumbrando a possibilidade de criticar sua própria atuação, de identificar os momentos favoráveis para superar os obstáculos que impediram os avanços e a partir daí, traçar nova tomada de ação, o que implica nova busca teórico-metodológica.

Não pretendemos caminhar na direção de que a prática docente deve ser o único vetor para a formulação de novas teorias, baseadas exclusivamente a partir das formulações delas elaboradas, mas compreendemos que não é coerente situar à margem o contexto real, onde são concretizadas as práticas docentes, pois é necessário examiná-las à luz da teoria, confrontando-as, buscando integrá-las e alterando-as num processo consciente e crítico de aproximação entre teoria e prática.

A manutenção de uma prática favorável ao diálogo é essencial para a construção de uma escola de qualidade. A teoria é potente quando contribui para conhecer melhor a realidade e, partindo deste novo conhecimento, para manter uma atitude de indagação. Nenhuma teoria isolada é capaz de atender a todas as questões presentes na dinâmica do processo ensino/aprendizagem. Tampouco, toda teoria serve a qualquer objetivo. O movimento de interação entre teoria e prática com o sentido de que ambas se indaguem e se reconstruam encontra muitas dificuldades para tornar-se parte da realidade escolar (ESTEBAN, 2001, p.67).

Apesar das dificuldades no contexto escolar desse movimento de interação e reconstrução teórico/prática, os sujeitos da pesquisa reconhecem a necessidade de refletir sobre a prática e redimensioná-la, para garantir que o desenvolvimento de novas práticas possam servir efetivamente aos objetivos de aprendizagem planejados. Fazem referência a esta necessidade quando aceitam o imperativo de articulação entre a avaliação e o planejamento, reconhecendo como função da avaliação servir como norte na tomada de decisão, objetivando a melhoria da aprendizagem.

A avaliação propicia o conhecimento dos níveis de aprendizagem dos alunos permitindo ao educador a reflexão sobre a prática e a modificação de sua metodologia para que seus alunos consigam avançar. Eu acredito que a avaliação tem o objetivo de averiguar, de investigar a questão, o processo de aprendizagem de maneira geral, o que você preparou, o que você está fazendo com o aluno... o que você programou o seu planejamento, para vê se esse planejamento está adequado àquela realidade da turma ou do aluno, especificamente, e, a partir desta avaliação, é tipo comparar, redimensionar onde você precisa modificar o seu planejamento, para que efetivamente atenda à necessidade do aluno. (Sujeito 03).

Nortear a prática docente e o processo ensino-aprendizagem do aluno, dando subsídios para o seu aperfeiçoamento. A função primordial da avaliação é o norte, a bússola no processo de ensino-aprendizagem, pois sem esse retorno não há como medir quantitativamente e qualitativamente a aprendizagem. (Sujeito 07).

Acompanhar o educando em relação a sua assimilação dos conteúdos apresentados, bem como promover ao professor dados a serem questionados na sua prática pedagógica, sempre na busca de bons resultados de seu trabalho, não somente resultados quantitativos, mas principalmente qualitativos para que realmente sejam significativos na formação de seus alunos. (Sujeito 09).

A função da avaliação como processo é de garantir melhor desempenho do professor e aluno, sendo o ponto de partida para tomada de decisões na melhoria da aprendizagem. A função principal da avaliação em qualquer sentido é garantir a melhoria da aprendizagem, como se fosse um diagnóstico e a partir dali, ele tomar medidas para realmente tirar as dúvidas do aluno e melhorar a qualidade do ensino, o ponto principal que, eu vejo na avaliação, é isso: o ponto de partida (Sujeito 10).

Luckesi (2001, p.165) se posiciona a favor de essa lógica da avaliação servir como elemento crítico do percurso de uma ação. Ela poderá então subsidiar o professor, servindo como vetor para apontar opções de melhorias, contribuindo na elaboração ou no redimensionamento da ação desenvolvida, observando os pontos de estrangulamento e sugerindo opções para sua superação. Assim, a avaliação serve como instrumento subsidiário do planejamento.

[...] A avaliação tem por função subsidiar a construção de resultados satisfatórios. Assim, planejamento e avaliação são atos que estão a serviço da construção de resultados satisfatórios. Enquanto o planejamento traça previamente os caminhos, a avaliação subsidia os redirecionamentos que venham a se fazer necessários no percurso da ação. A avaliação é um ato de investigar a qualidade dos resultados intermediários ou finais de uma ação, subsidiando sempre sua melhora.

Outra função avaliativa indicada claramente pelos discursos dos sujeitos da pesquisa é a que diz respeito ao diagnóstico, considerada como um instrumento auxiliar indispensável no processo de aprendizagem.

A avaliação tem como função diagnosticar as dificuldades, fazendo com que o professor possa ajudar o aluno a superá-las. A função essencial é saber até onde o aluno assimilou o que nós passamos e, através da avaliação, a gente ter um diagnóstico, onde ele está com maior dificuldade para poder diagnosticar, fica mais fácil a gente trabalhar com o aluno. Pensar o que fazer diante das dificuldades que aparecem durante aquele processo, muitas vezes até fazendo com que ele aprenda com os erros que ele cometeu (Sujeito 04).

Verificar se realmente houve aprendizagem ou não e a partir daí fazer as intervenções que forem necessárias. Para mim a função da avaliação é ver se o aluno realmente aprendeu o conteúdo ministrado pelo professor, se houve sucesso naquela explicação que o professor deu e se o aluno realmente assimilou o que foi dado e assim quais mudanças se pode fazer em relação às aulas, ver as dificuldades, o que foi bom, o que o aluno conseguiu aprender e o que não conseguiu aprender e modificar alguma coisa em sala de aula (Sujeito 2).

A função da avaliação deve ser a de verificar em que nível de aprendizagem o aluno está e, a partir daí, ajudá-lo a superar as dificuldades que apresenta (Sujeito 01).

Nesse sentido, a avaliação é percebida como um instrumento de compreensão do nível de aprendizagem dos alunos em relação aos conteúdos estudados, às habilidades desenvolvidas pelos alunos. Desta forma, ela busca cumprir seu papel no ensino-aprendizagem, visando a estabelecer novos caminhos: para aqueles alunos que estão se saindo bem, o caminho de avançar e aprofundar no conhecimento, e para os alunos que não conseguiram bons resultados esclarecer os pontos obscuros, rever o percurso da ação e novamente submetê-lo ao processo avaliativo. Nessa perspectiva, a própria avaliação poderá tornar-se mais um momento de aprendizagem.

Tal ação necessita ser contínua, considerando que a formulação do conhecimento é dinâmica e dará muitos subsídios ao professor para perceber os avanços e dificuldades apresentadas pelos alunos, possibilitando assim ao professor rever a sua prática e redirecionar as suas ações, caso necessário.

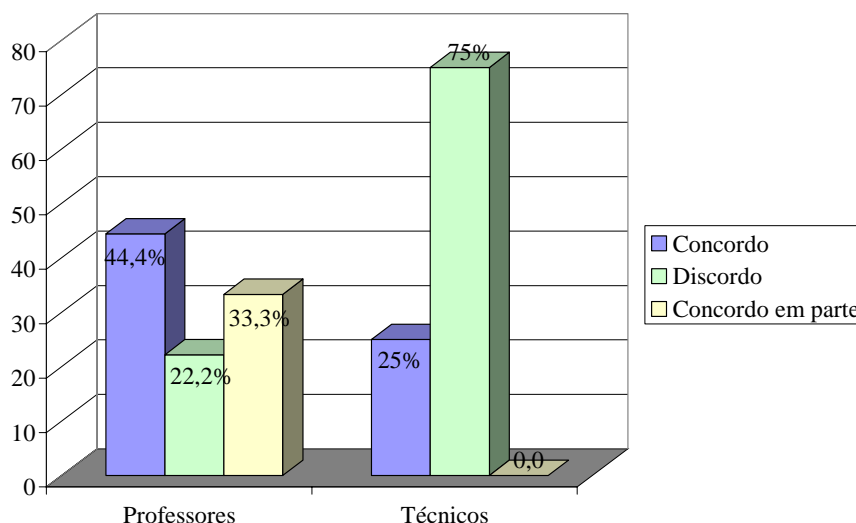
[...] compreendeu-se que toda avaliação podia ser diagnóstica, na medida em que identifica certas características do aprendiz e faz um balanço, certamente mais ou menos aprofundado, de seus pontos fortes e fracos. A avaliação prognostica tem a função de permitir um ajuste recíproco aprendiz/programa de estudos (seja pela modificação do programa, que será adaptado aos aprendizes, seja pela orientação dos aprendizes para subsistemas de formação mais adaptados a seus conhecimentos e competências atuais). (HADJI, 2001, p.19)

Percebemos nos discursos apresentados que há sinal da intenção dos professores de utilizarem a avaliação como um meio de fornecer informações sobre o processo ensino-aprendizagem, servindo como instrumento para que o docente conheça os resultados de sua ação pedagógica e a necessidade de reajustá-la, bem como analisar o desempenho do aluno. Nem sempre, no entanto, o discurso anunciado é de fato concretizado nas práticas desenvolvidas no cotidiano escolar, como já observamos em citações anteriores das falas dos professores ao assumirem o distanciamento entre o que pensam ser o papel da avaliação e a forma como a utilizam realmente.

Assim, quando questionados se a maioria dos professores, ao avaliar os alunos, procura criar momentos de aprendizagem para que este possa superar suas dificuldades, observamos que parte significativa dos professores pesquisados admite a presença dessa intenção, com 44,4% concordando com esse posicionamento, 33,3% concordando em parte e

apenas 22,2% discordando. Já na visão dos técnicos, apenas 25,0% concordam e 75% discordam.

Gráfico 04 – Professores criam possibilidades de aprendizagem para superação das dificuldades

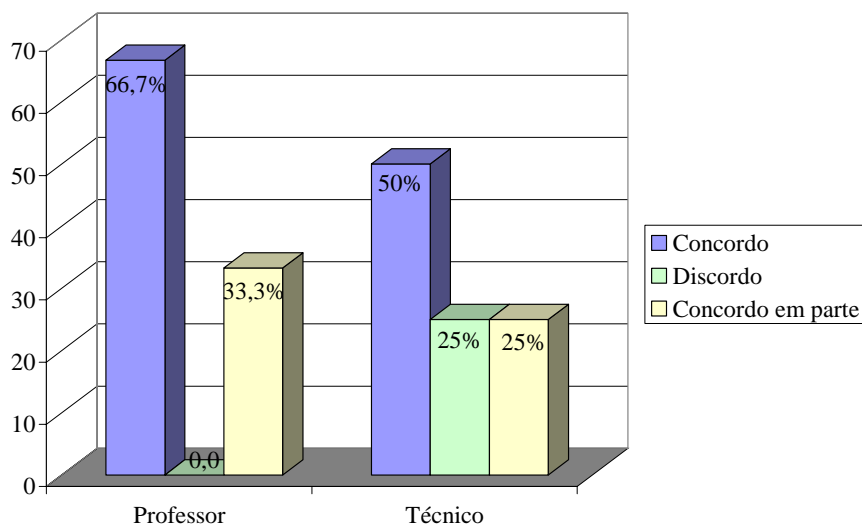


Fonte: pesquisa direta

Nessa mesma direção, ao serem questionados se a atitude do professor no processo de ensino e aprendizagem deve ser de mediador, fazendo intervenções a fim de favorecer um melhor desempenho do aluno, ajudando-o a superar suas dificuldades de aprendizagem, obtivemos como resposta a opção de concordo entre todos os sujeitos, tanto professores quanto técnicos, o que nos sugere que há o intento pelo menos no ideário, desses sujeitos pesquisados de alterar o papel do professor como transmissor do conhecimento para o de mediador, papel este que altera a postura docente diante do processo avaliativo.

Nesse sentido, verificamos que a maioria dos professores pesquisados assume a intenção de que gostariam de mudar as práticas avaliativas desenvolvidas na escola, pois, ao serem questionados se o professor deseja mudar suas práticas avaliativas, mas não dispõe de condições favoráveis para tal, obtivemos como resposta de 66,7% dos professores que concordam e 33,3% concordam em parte, sendo que não houve discordância com relação a essa questão entre os professores, embora na visão dos técnicos a situação fosse diferenciada, como observamos no gráfico 05.

Gráfico 05 – Os professores intencionam modificar as práticas avaliativas



Fonte: pesquisa direta

A partir dessas posições apresentadas, acreditamos, assim como o faz Luckesi (ano 3, p.18), que há o desejo de mudança, por parte da maioria dos professores, de suas práticas avaliativas, mas essa não é uma questão tão simples, sendo preciso redimensionar e alterar outros pontos que interferem nessa mudança.

Penso que muitos professores querem mudar, que a grande maioria gostaria de viver mais satisfeita em sua atividade profissional. Claro que aí estão presentes as necessidades das condições básicas de trabalho, como melhores salários, por exemplo. Tenho a maior admiração pelos educadores brasileiros. Fazemos muito diante das condições precárias que temos no sistema de ensino; e ainda, aqui e acolá, ouvimos autoridades políticas e educacionais declarar que somos os responsáveis pelo fracasso escolar no País.

Ao contrário, frente às condições materiais que temos, somos responsáveis pelo pouco de sucesso que nosso sistema educacional tem. Assim sendo, considero que os professores desejam aprender a fazer de outra forma. E, para isso, são necessárias duas coisas: formação e condições materiais de ensino.

Além dessas duas condições imprescindíveis para mudança das práticas, porém, outra questão deve também ser pensada, que diz respeito aos saberes docentes⁶, compreendendo

⁶ Para Tardif (2002) o saber docente pode ser definido como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e

que estes interferem no manejo da prática avaliativa dos professores, devendo ser considerados em prol do movimento de mudança, pois a teoria não neutraliza ou anula a prática, mas deve manter com ela um diálogo constante que promova a reflexão e o redimensionamento de ambas, visto que não só a prática é passível de mudança, mas também a teoria, que é dinâmica, não devendo ser vista como verdade pronta e acabada, pois um caminho possível para o professor redimensionar as suas práticas é reavaliar a sua posição como educador num diálogo teórico-prático, tendo como ponto de partida seus saberes.

5.2 Dificuldades em redesenhar a prática avaliativa na escola

Reconhecemos que tanto o movimento de mudança quanto o de manutenção é um processo social, que mesmo não sendo específico da escola, deixa seus rastros nas atividades escolares, sendo também por ela marcado (ESTEBAN, 2001, p.68).

Nesse sentido, compreendemos que as mudanças necessárias nas práticas avaliativas que dizem respeito à formação e a ação docente não se apresentam gestadas exclusivamente no interior das instituições educacionais ou no âmbito das práticas pedagógicas, mas estabelecem com elas uma relação intrínseca de aproximação, recebendo delas influências significativas.

Assim, quando questionados sobre as dificuldades para realizar a avaliação da aprendizagem, a maioria dos sujeitos pesquisados apontou algumas dificuldades que impedem a concretização de ações eficazes nessa área. E, dentre estas dificuldades, se encontravam as relacionadas à formação dos docentes e as ligadas às variáveis institucionais, tais como a fragmentação do trabalho, indisponibilidade de recursos para melhoria da aprendizagem, bem como a falta de condições adequadas de trabalho, as quais, embora externas, parecem influenciar de modo relevante o processo avaliativo.

5.2.1 Dificuldades referentes à formação dos docentes em avaliação

A preocupação em aprofundar os estudos acerca das concepções teóricas e metodológicas da avaliação da aprendizagem, numa perspectiva formativa, mediadora e menos tradicional e seletiva em cursos de formação de professores, constitui desafio educacional, pois, apesar de ser um aspecto relevante que interfere nas práticas avaliativas desenvolvidas pelos docentes no cotidiano escolar, ainda se apresenta carente de maiores cuidados por parte das instituições superiores formadoras de professores, sem incluí-la como disciplina obrigatória em seus currículos, a fim de que tenha um tratamento mais amplo e aprofundado sobre sua repercussão na prática docente. Hoffmann (2001, p.66) assinala:

Considero a formação e o aperfeiçoamento dos professores em avaliação educacional um dos desafios atuais da educação. Embora as veementes críticas sobre o caráter de controle e autoritarismo inerentes a essa prática secular do sistema educacional, é sabido que a atenção a essa área, em cursos de formação, é freqüentemente descuidada e desarticulada da realidade do contexto educacional, reduzindo-se a um estudo superficial de modelos teóricos da avaliação e à análise crítica do seu caráter ideológico.

As lacunas dos cursos de formação de professores acerca dessa temática são percebidas, tanto pelos professores quanto pelos técnicos, como um aspecto que necessita ser revisto, pois seus reflexos são sentidos na prática escolar, como constatamos nos depoimentos dos sujeitos durante as entrevistas, quando lhes foi perguntado se os professores do Ensino Médio da rede pública estadual estão preparados para lidar com as propostas avaliativas planejadas pela SEDUC e obtivemos colocações do tipo:

Não. Na formação acadêmica não se tem disciplina prática de avaliação. A verdade é essa, que nós não sabemos avaliar. São tantas as formas de avaliar que não existe consenso. E para a maioria dos professores do ensino médio a avaliação ainda é quantificar (Sujeito 07).

Olha, eu vou falar por mim, eu não tive qualificação não na universidade para aprender avaliar aluno não, o que eu aprendi foi na prática, eu sai da universidade para ensinar cálculo e olhar só o número, parecia até que quem tinha escrito aquele número era uma calculadora, eu aprendi a ter esse contato mais íntimo com o aluno, essa coisa de interação, foi depois que eu passei a trabalhar e também depois que eu fiz um curso de planejamento educacional na área pedagógica, porque hoje eu sei que não poderia continuar técnica como era... (Sujeito 05).

[...] eu penso que a avaliação ela precisa ser estudada, o professor precisa saber disso e onde é que nós vemos isso? Na universidade a gente não vê, nos cursos, a não ser que você se encaminhe realmente a estudar esse aspecto, se não, onde é que nós estudamos sobre avaliação? (Sujeito 01).

Evidencia-se, com efeito, o fato de que a maioria dos professores que trabalha nas escolas não apresenta ainda uma formação mais consistente nessa área. Foi comprovada nos relatos dos sujeitos a inexistência ou a superficialidade nos estudos na área da avaliação em cursos de formação de professores como os de magistério e licenciaturas, o que tende a ser um fator significativo nas práticas avaliativas nas escolas com características reprodutivistas do que foi vivenciado pelos professores em suas instituições formadoras, como destaca Hoffmann (2001, p.65):

[...] o modelo que se instala em instituições formadoras é o que vem a ser seguido por esses alunos quando passam a exercer a docência. Assim temos, por exemplo, a reprodução de posturas “reprovativas” por professores que fizeram cursos onde os índices de reprovação são bastante altos, como é o caso de algumas licenciaturas. É histórico o maior índice de reprovação de estudantes de 1º e 2º graus nas disciplinas de Matemática, Física e Química, por exemplo. Assim como são nessas áreas as licenciaturas que apresentam, também, altos índices de reprovação.

Essa compreensão também é evidenciada no relato do sujeito 12, ao garantir sua preocupação com a forma de a universidade tratar os conteúdos pedagógicos necessários à prática docente, dentre eles a avaliação, que é tratada de forma omissa e insatisfatória:

Eu penso que a universidade precisa rever os currículos na preparação do professor de sala de aula, que, na maioria dos casos, o professor sai sem essa visão mais pedagógica do ensino, que ele é formado às vezes nem tão bem em sua própria disciplina e nesses aspectos pedagógicos passa é longe. Então, a resistência é gerada pela falta de formação, então só tem um caminho que ele viveu a vida inteira (Sujeito 12).

É preciso considerar também que as universidades trabalham a formação com base no modelo aplicacionista, como nos alerta Tardif (2002, p.270), no qual o “conhecer” e o “fazer” são momentos dissociados e tratados de maneira separada em unidades de formação distinta, aspecto este que não concorre para a boa prática docente.

Os cursos de formação para o magistério são globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento: os alunos passam um certo número de anos a assistir a aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos

proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para “aplicarem” esses conhecimentos. Enfim, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na ação cotidiana.

Assim, as distorções do uso da avaliação e a forma como esta é tratada nas instituições formadoras produzem desvios de sua função no contexto escolar, estes ampliados pela ausência da promoção de formação continuada para os professores que lhes ensejem refletir sobre os pressupostos que embasam as concepções e os procedimentos utilizados em suas práticas, a fim de que, mediante a apropriação teórica fundamentada e contextualizada à realidade escolar, lhes seja ampliado o acesso ao surgimento de uma consciência crítica que lhes possibilite rever quais as funções constitutivas da avaliação e redimensioná-las de acordo com suas compreensões vinculadas às realidades nas quais atuam, sem desconsiderar os saberes da experiência produzidos na prática docente.

Percebemos, pois, que a ausência da contribuição proveniente desse tipo de formação é um aspecto indicado pelos professores, bem como pela maioria dos técnicos, como ação imprescindível, dentre outras, para a efetivação de mudanças nas práticas avaliativas, aspecto este que não foi bem cuidado nem pelas instituições formadoras tampouco pela SEDUC, a fim de garantir alterações nas posições avaliativas.

Eu bato na mesma tecla da formação. Eu acho que se a gente sentar na escola, estudar, estudar, estudar, discutir, a Secretaria de Educação, que tem essa função aí de implementação das políticas, precisa também trabalhar em cima disso, da formação, é a formação, eu posso até passar por uma formação e decidir que não, vou continuar desse jeito mesmo, tem a clareza que não é aquilo que eu quero, mas com certeza a formação vai mexer, trazer várias reflexões em cada um dos professores, com certeza é possível a mudança a partir daí. Eu só entendo assim... então na minha visão não houve nenhum investimento na formação do professor, certo? Então por conta dessa falta do investimento é que a coisa se atrapalhou todinha... A principal dificuldade relaciona-se ao fato de uma formação consistente, ampla com todos os professores, o que não ocorreu (Sujeito 13).

Nem a SEDUC está preparada. A SEDUC muda, mas não se prepara para passar isso pra gente, eu acho que nem a SEDUC está preparada porque já mudou e não teve ninguém para vir capacitar, não teve ninguém pra vir explicar, estudar, eu acho que nem a SEDUC está preparada e principalmente nós professores, nós é que estamos até muito mal informados e assessorados quanto a isso (Sujeito 06).

Dessa forma, no item do questionário que perguntava se os professores do Ensino Médio foram capacitados pela SEDUC para trabalhar a sistemática de avaliação

implementada em 2000, obtivemos como resposta de todos os professores que não, enquanto apenas 25% dos técnicos pesquisados consideravam que sim e 75% destes relatam que não.

Diante desses dados, percebemos que as ações implementadas pela SEDUC voltadas à formação de professores na temática da avaliação da aprendizagem caracterizam-se ou por sua inexistência ou por serem tão esporádicas que não conseguem atingir a totalidade da demanda docente, tampouco assumem um caráter de continuidade, além da superficialidade na abordagem dos conteúdos por quem vai ministrar a capacitação.

Não houve a promoção de cursos de capacitação pela SEDUC e às vezes vale ressaltar que essas capacitações são promovidas por pessoas que não demonstram conhecimento realmente do assunto, então fica a desejar (Sujeito 01).

[...] em relação à avaliação no Estado nós também não fomos capacitados, eu acho que uma capacitação de professores ou uma formação continuada é essencial pra vida profissional de qualquer pessoa...é um processo essencial pra que qualquer prática ela seja efetivada numa escola... (Sujeito 03).

As declarações indicam a necessidade, sentida pelos professores, de ampliação do conhecimento no campo da avaliação da aprendizagem, entretanto, nesse momento em que a discussão sobre a formação docente emerge como um elemento significativo promotor de novas perspectivas formativas para a prática avaliativa cotidiana, é fundamental que não se confunda formação com treinamento, como nos alerta Esteban (2001, p.44), ao criticar esse tipo de visão vinculada à formação como treinamento:

A concepção hegemônica parte da idéia de formação como lugar de trânsito entre o indivíduo e o profissional e constitui a base para diversas perspectivas teóricas. É o momento de recolher tudo o que for necessário antes de assumir e desempenhar a função docente... A formação se caracteriza por ações pontuais, para suprir determinadas deficiências...O desenvolvimento teórico e prático do campo da formação docente vem ocorrendo como parte de um movimento em que a resposta insuficiente da prática às elaborações teóricas gera redefinições superficiais da teoria, sem interferir no sentido global da ação escolar como prática social.

Nesse sentido, a autora nos chama a atenção para a necessidade de compreendermos a formação teórico/prática numa dimensão mais ampla e flexível, que enseje ao professor possibilidades diversas de confrontar, perceber e desenvolver uma variedade de conhecimentos e culturas presentes nos contextos escolar e social, negando assim o entendimento de formação docente vinculada ao objetivo restrito de proporcionar aos

professores a adesão a novos conhecimentos, instrumentos e metodologias que lhes conferem a mudança da prática, de modo superficial, sem uma reflexão mais ampla e crítica da necessidade de transformar efetivamente, pois formação e ação encontram-se intrinsecamente vinculadas uma a outra em graus simultâneos de importância, como destaca Esteban (2001, p.49):

Se sabemos ser possível a transformação, também reconhecemos não ser fácil empreender mudanças tão radicais como as exigidas pela prática escolar. As idéias de movimento, processo, continuidade, reconstrução, indagação, entre outras, nos remetem a uma concepção de que a formação e a ação docentes estão estreitamente vinculadas uma à outra. Neste sentido, toda formação está empregnada de ação, do mesmo modo que toda ação tem em si um forte potencial formativo, embora, na prática, nem sempre seja visível esta articulação.

É importante percebermos, entretanto, que não podemos privilegiar apenas os saberes da formação inicial e continuada como determinantes exclusivos das ações desenvolvidas pelos professores, pois a existência dos saberes da experiência docente também interfere de forma decisiva na prática docente, os quais se configuram mediante o diálogo cotidiano entre a experiência vivenciada pelos professores e os múltiplos saberes docentes que possuem, adquiridos tanto nos processos de formação inicial e continuada como no mundo vivido em suas diferentes histórias de vida, como defendem Loiola e Therrien (2003, p.103):

[...] Estabelece-se um diálogo entre saberes de formação e saber de experiência. No momento da tomada de decisão em situação de gestão pedagógica da sala de aula esse último repertório de saberes, próprios à experiência social e individual do docente interfere na racionalidade prática que sustenta a intencionalidade assumida por esse profissional. Define-se, nesse processo, um espaço de autonomia relativa de ação pedagógica.

Efetivamente, o movimento de preparação e desenvolvimento da prática pedagógica avaliativa é demarcado tanto pelos saberes oriundos da formação como pelos saberes da experiência docente, sendo que, nessa dinâmica de influências, se aspira à formulação de propostas que, conscientemente e democraticamente elaboradas, possam contribuir para a redefinição do sentido e da função das práticas avaliativas desenvolvidas no cotidiano escolar, sem desconsiderar os saberes da experiência, de modo que se vinculem à mediação e à melhoria do ensino aprendizagem e, conseqüentemente, colaborem para o sucesso escolar dos jovens educandos e dos educadores.

5.2.2 Dificuldades institucionais

Além da problemática da formação docente, encontramos outra série de limitações atuantes diretamente como obstáculos sobre a prática avaliativa cotidiana, limitando a efetividade da ação docente, constituindo-se em elementos que, em conjunção com outros fatores já descritos, contribuem de forma relevante como obstáculos para a promoção de práticas avaliativas formativa, contínua, diagnóstica e sistemática.

Assim, os sujeitos da pesquisa apontaram algumas dificuldades que concorrem para o impedimento e a concretização de ações eficazes da avaliação da aprendizagem. Dentre essas dificuldades, encontram-se as relacionadas ao processo avaliativo propriamente dito, de ordem interna, e as ligadas a fatores que, embora externos, influenciam de modo significativo.

As dificuldades institucionais mais citadas pelos sujeitos da pesquisa foram relacionadas, para efeito de apresentação, da seguinte forma:

- a fragmentação entre os profissionais responsáveis pela elaboração e os encarregados pela execução;
- a falta de condições de trabalho favoráveis à implementação das mudanças avaliativas; e
- a ausência de recursos adequados para motivar a superação das dificuldades do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Com respeito à fragmentação entre os profissionais que elaboram e executam as ações, é importante perceber que mudanças desse porte exigem envolver todos os professores no processo de conhecimento, questionamento e apropriação dessas propostas, para que, a partir da análise crítica sobre a temática, lhes seja possível desenvolver melhor compreensão do fenômeno e, conseqüentemente, criar, indicar, executar e reformular ações de melhoria em sua prática avaliativa.

[...] Neste sentido, McNeil (1981) lembra que o planejamento de cima para baixo geralmente fracassa, pois não gera o compromisso pessoal, que é necessário para o sucesso do trabalho; este planejamento não leva em conta o conhecimento e sugestões daqueles que serão responsáveis pela implementação dos currículos e dos programas (DEPRESBITERIS, 1989, p.56).

Na verdade, mudanças nesse contexto tendem a assumir um caráter impositivo, sem considerar os sujeitos responsáveis pela concretização das ações, e deixam lacunas que dificultam a realização de um trabalho conjunto, mediante seu aspecto inicial de fragmentação, bem como o imediatismo de se pôr em prática, fatos estes que comprometem o desenvolvimento das etapas seguintes como percebemos subjacente aos discursos dos sujeitos.

[...] para que qualquer prática ela seja efetivada numa escola, não adianta uns pensarem e entregarem pra outros executarem, que muitas vezes os que vão executar não participaram do processo e não, realmente às vezes nem tem conhecimento... (Sujeito 03).

As maiores dificuldades diz respeito a como se implementou, sem haver nenhuma discussão mais aprofundada sobre o processo avaliativo em questão, muito embora a longo prazo talvez houvesse êxito desta proposta. (Sujeito 07).

[...] com relação às propostas avaliativas, a continuidade é lenta de aprendizagem, para começa, teria que ter, não era da noite pro dia, nem quatro anos nem oito anos que iriam fazer uma revolução na educação...(Sujeito 12).

É importante que a conscientização dos profissionais envolvidos na sistemática avaliativa seja levado em consideração como um critério crucial para promoção da garantia da participação conjunta e democrática entre os sujeitos da SEDUC, do CREDE e das instituições escolares, visto que de acordo com Paulo Freire (1980, p.26-27), a conscientização é a mola mestra de uma pedagogia emancipatória⁷ em que os sujeitos atuantes são reconhecidos como capazes de agir criticamente, desenvolvendo as próprias ações.

A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se 'des-vela' a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a consciência não consiste em 'estar frente à realidade' assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens.

⁷ A avaliação emancipatória caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando a transformá-la. Destina-se à avaliação de programas educacionais ou sociais. Ela está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando a provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. O compromisso principal desta avaliação é fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua 'própria história' e produzem as próprias opções de ação (SAUL, 1995).

Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo(...) . A conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte; não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência-mundo.

Assim, mudar a dimensão da avaliação, deixando de encará-la como um fim em si mesma e vendo-a como um meio de efetivação do conhecimento, significa dar um grande passo, a mais, na mudança pedagógica dos professores. E, para tal, é preciso valorizar o movimento ação-reflexão-ação, que envolve a conscientização de cada sujeito envolvido para que, de fato, possa acontecer o percurso de uma avaliação comprometida com o educando e o educador, pois como destaca Lima (2001, p. 117):

A reflexão é compreendida como elemento de emancipação, desde que seja um processo situado e datado, dentro de uma intencionalidade definida. Tratar-se de dar sentido social à própria prática, mediando-a com o conhecimento, a realidade vivida e analisando-a criticamente. É uma postura de constante investigação, análise crítica e questionamento, assumida como atitude de vida e profissão.

Assim, é preciso perceber que, para superar a distorção da avaliação, é fundamental encarar o professor como sujeito e analisar o impacto dessas mudanças vindas de fora, impostas às escolas, permeadas pela fragmentação e ausência da discussão entre os seus atores.

Nossa preocupação é que, de repente, apenas se inverta a polaridade (de visão “conservadora” para “progressista”), mas se continue a tratar o professor como objeto e não como **sujeito** do processo de mudança. Para fundamentar esta preocupação, podemos questionar: [...]

- Que trabalho tem sido feito com as representações, valores, concepções dos professores que estão em atividade?
- Que alterações têm havido nas condições de trabalho do professor que propiciem uma nova prática pedagógica? (VASCONCELLOS, 1999, p.86).

Notamos, então, que a falta de operacionalização de melhores condições de trabalho aparece indicada como um dos fatores referidos no rol das grandes dificuldades que colaboraram para a implementação das mudanças no cenário das práticas avaliativas desenvolvidas no cotidiano escolar.

É tanto que, ao serem questionados se houve alterações nas condições de trabalho do professor, a fim de favorecer a implementação da nova sistemática de avaliação de 2000, a

maioria dos professores (88,9%) e os técnicos por unanimidade reconheceram que não foram efetuadas mudanças em suas rotinas que promovessem condições favoráveis para obtenção de resultados processuais positivos de alterações das práticas.

Para se operacionalizar de modo consciente, todavia, o processo avaliativo, é imprescindível, como já destacamos, que se criem opções favoráveis referentes não apenas às condições de trabalho a que são submetidos os professores, mas é crucial a garantia de espaços de estudo e reflexão para que, de fato, o professor seja sujeito de sua prática avaliativa por meio do movimento dinâmico de análise, apropriação ou até mesmo negação do que as propostas estabelecem, e assim tenha condições de refletir sobre elas e acerca da própria prática, a fim de ressignificá-las.

Assim, mediante a conscientização, haverá condições de concretizar o intento de utilizar a ação avaliativa como guia que servirá para informar e otimizar a aprendizagem em andamento do educando, considerando o ator que estará na ponta, efetuando a ação avaliativa: o professor. Este precisa compreender e estar consciente do processo para que a sua ação possa ser desenvolvida de modo reflexivo, não como um modelo a ser seguido sem questionamentos.

Realmente, da forma como ocorreu na prática a universalização dessa proposta de 2000 para o Ensino Médio, esta comprometeu a garantia de espaços para reflexão por parte dos professores nas escolas, considerando a inviabilidade de tempo e a maneira imediatista como foi ela realizada, pois, ao ser oficializada pelo Parecer nº 1030/99 (em dezembro) do Conselho de Educação do Ceará, foi logo em seguida implementada nas escolas, valendo ressaltar que isso ocorreu após o início do ano letivo, ou seja, durante o segundo bimestre de 2000, quando os professores de Ensino Médio já haviam inclusive iniciado os registros nos diários com base em notas com outro referencial de avaliação.

É perceptível aí, uma inconsistência de ordem pedagógica nesses procedimentos, pois, no Ensino Fundamental, as mudanças da avaliação estavam articuladas com a perspectiva de uma nova organização de escolarização, ou seja, a proposta dos ciclos de formação e salas de aceleração, sendo promovidos pela SEDUC/CREDE cursos de capacitação para os referidos professores dessas classes e, ainda, alterações nas rotinas e condições de trabalho, como, por exemplo o rodízio dos professores nas salas dos ciclos, o professor mais um⁸, a proposta de se

⁸ De acordo com os Referenciais Curriculares Básicos (1997) o professor mais um era representado pelo professor lotado a mais de acordo com a organização de cada ciclo, o qual ficaria planejando enquanto os demais estivessem em efetivo exercício em sala de aula, sendo constantemente realizado o rodízio entre os professores

trabalhar com a pedagogia de projetos, dentre outras mudanças (não vamos aqui entrar no mérito se os resultados foram ou não positivos). Já no Ensino Médio “mudou-se” a sistemática de avaliação, sem, contudo, informar e possibilitar ao professor compreender, em momentos sistemáticos de estudos, a compreensão da vinculação dessas mudanças com as demais ocorridas na reforma do Ensino Médio (ao menos em termos legais, com a LDB 9394/96 e as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio).

É importante considerar que a nova proposta curricular da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, expressa na Resolução CEB/CNE nº 15/98, com a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, ressalta uma nova concepção curricular com enfoque no planejamento e desenvolvimento do currículo de forma orgânica...O redirecionamento do Ensino Médio no Estado do Ceará, orienta-se pela concepção global e interdisciplinar de currículo, da qual faz parte, sobretudo, a crença na pessoa humana. Nesse sentido, sobressaem ‘a valorização das experiências dos alunos, o respeito aos diferentes ritmos e níveis de desenvolvimento/aprendizagem desses alunos, a importância da ação coletiva na construção do conhecimento, a convicção de que buscar o caminho do aprender é sinônimo de ação docente inteligente, o reconhecimento da importância da construção da autonomia dos alunos como elemento fundamental no seu desenvolvimento global (REFERENCIAIS Curriculares Básicos – Ensino Médio, 2000, p.20).

Com efeito, se a intenção era redimensionar o Ensino Médio e sua proposta avaliativa de forma sintonizada, parece-nos que essa prerrogativa ocorreu apenas em termos legais, sem, todavia, se consolidar nas práticas vivenciadas no cotidiano escolar, considerando, ainda, que muitos professores se queixam explicitamente das dificuldades referentes à falta de condições de trabalho, encontradas frequentemente, no dia-a-dia da escola, limitando a concretização de ações avaliativas exigidas pelas instituições hierarquicamente superiores do sistema educacional, sem dotar os professores dos recursos materiais e imateriais para levá-las a cabo.

[...] o que eu acho que dificulta é a carga horária muito grande né. O professor que tem duzentas horas fica difícil de você conhecer totalmente o aluno, principalmente porque você vai em sala uma vez por semana né, aí a dificuldade que eu acho é um número muito grande de turmas, assim a gente tem dezesseis turmas quem tem duzentas horas e as turmas muito lotadas quando começa, aí eu acho que dificulta isso daí (Sujeito 02).

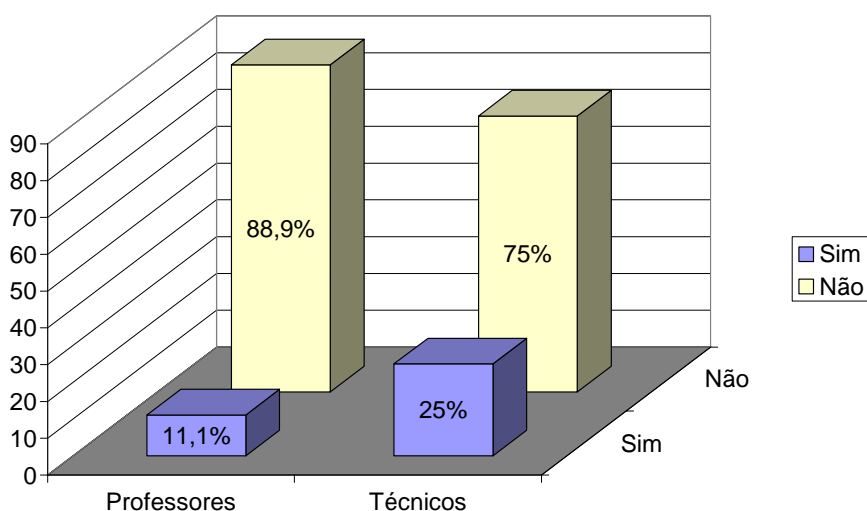
do mesmo ciclo, assim todos poderiam disponibilizar de um tempo maior para realização do planejamento das invenções a serem efetuadas de acordo com as necessidades dos alunos, visto que todos em um determinado momento assumiram a função do professor mais um, que não era fixa.

Eu acho assim, geralmente quando eles divulgam uma proposta quando eles se sentam pra repensar e tal no processo de avaliação ou seja qual for, muitas vezes eles se baseiam em experiências que não são as experiências brasileiras né, então assim o processo de avaliação ele poderia ter dado certo, o AS e o ANS, mas se ele fosse estruturado pra ser efetivado na realidade da escola ou então modificada a realidade da escola para que o processo tivesse se efetivado...(Sujeito 03).

Mas, precisa-se de mais conhecimento, mais estudo, melhores condições... o Estado, as escolas do Estado não acompanham a modernidade em relação aos equipamentos didáticos e tecnológicos. E essa falta de modernidade desmotiva também o aluno e o professor a estar em sala de aula. São muitas as dificuldades: falta de valorização do magistério, falta de condições de trabalho adequada aos desafios do mercado de trabalho, falta de livros didáticos, falta de laboratórios, as dificuldades sócio-econômicas da clientela, etc (Sujeito 08).

Outro ponto relevante à inadequação da relação entre a falta de melhores condições de trabalho e as exigências expressas é o que se refere aos procedimentos dos registros dos avanços e dificuldades de cada educando no seu processo de ensino-aprendizagem, em que os sujeitos da pesquisa afirmaram em sua maioria que não os realizavam, como podemos averiguar no gráfico 06 relativo às respostas dadas por eles à pergunta: o professor de Ensino Médio passou a realizar os registros no diário de classe referentes à aprendizagem de cada aluno?

Gráfico 06 – Realização dos registros pelos professores durante as avaliações



Fonte: pesquisa direta

Esta prática de omissão na realização dos registros dos aspectos relevantes da aprendizagem dos alunos foi justificada por eles como uma das grandes dificuldades operacionais da sistemática avaliativa de 2000, o que pressupomos estar atrelado a outras dificuldades subjacentes à fundamentação teórica dos professores que lhes assegurassem conhecimentos para realizar esses registros.

E com relação aos registros na prática não acontece pelo número de alunos, é muito difícil fazer com o número de alunos em sala, praticamente inviável fazer, até uma avaliação contínua, ela fica muito comprometida, com o número de alunos que a gente tem em sala e o número de turmas para cada professor. Tentar fazer os registros eu tentei, mas só que no andar da carruagem a gente viu que não tinha condição, ou seja, ou a gente ia fazer o registro ou ia ministrar aula, tentar atender as necessidades do aluno, ou ficar na opção entre um e outro (Sujeito 04).

E a quantidade de registros não se adaptava à realidade do ensino médio. Havia necessidade dessa sistemática ser implantada? Sim, mas teria que haver mudanças radicais: em relação à carga horária, ao número de turmas, número de alunos em sala e o sistema não comportaria tantas, tantas mudanças e quando ele percebeu que teria que ter essas mudanças para a coisa sair desse jeito e sairia muito devastador a nível de dinheiro, a nível de tudo, então foi isso aí, a reação do aluno e também a questão dos registros que a partir do momento que todo mundo disse: eu não vou registrar e ninguém registrava de fato, pois acho que nem 5% dos professores do Estado do Ceará fazia esses registros. Então foi vencida no cansaço (Sujeito 05).

Não descartamos a importância da realização dos registros, pois entendemos que, ao registrar e organizar os dados referentes a cada aluno e a cada aspecto observado, o professor terá um mapeamento da classe como um todo e de cada aluno em particular e poder planejar o desenvolvimento das atividades no que se refere ao trabalho coletivo ou individual, para que todos possam ser atendidos adequadamente em suas necessidades. Seria uma forma de subsidiar a intervenção da ajuda a ser oferecida a cada aluno que apresenta diferentes níveis de aprendizagem, intencionando a promoção de sua aprendizagem e não simplesmente de sua aprovação.

Consideramos inadequadas e incoerentes, porém, as condições nas quais foi exigida a realização desses registros, fato este que os tornou inviáveis, ocasionando uma resistência declarada e coletiva entre os professores que se negaram a concretizá-los no cotidiano escolar.

Esteve (1999, p.22) faz referência às contradições entre as exigências da sociedade e das instâncias superiores do sistema educacional para que os professores promovam uma renovação metodológica de suas práticas, sem lhes garantir os recursos necessários para tal.

[...] Nossos sistemas de ensino, empilhados e burocratizados, remendados e apressadamente reformados pelos sucessíveis responsáveis que pretendiam fazer frente às mudanças sociais mais urgentes, têm multiplicado as exigências contraditórias, desconcertando ainda mais os professores; sem, no entanto, conseguir – como reconhecem publicamente esses mesmos responsáveis – estruturas de ensino adequadas às novas demandas sociais. A sociedade e a administração do ensino acusam os professores de constituir um obstáculo ante qualquer tentativa de renovação. Os professores por sua vez, acusam a sociedade e a administração do ensino de promover reformas burocráticas, sem na prática dota-los das condições materiais e de trabalho necessárias para uma autêntica melhora de sua atuação cotidiana no ensino.

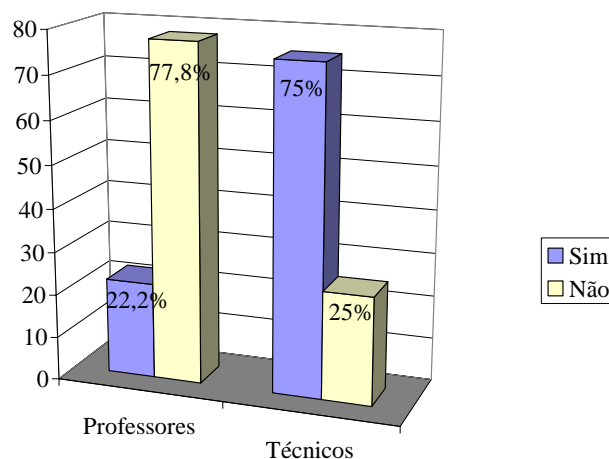
A partir, então, do que foi relatado pelos professores, percebemos a presença de certa acomodação para realização de procedimentos que lhes exigiram muito tempo e esforço, sem disponibilidade de condições, ou melhor, como analisa Esteve (1999, p.48), uma reação de inibição do professor mediante a permanência desse cenário de exigências e dificuldades, pois a falta de recursos, aliada às lacunas na formação e à ausência de condições de trabalho adequadas, afetam de maneira negativa seu trabalho, tendo como conseqüências a não-efetivação das ações que se idealizou para os professores realizarem.

[...] Quando esta situação se prolonga a médio e longo prazo, costuma-se produzir uma reação de inibição no professor, que acaba aceitando a velha rotina escolar, depois de perder a ilusão de uma mudança em sua prática docente que, além de exigir-lhe maior esforço e dedicação, implica a utilização de novos recursos dos quais ele não dispõe.

Nesse contexto, foram ampliadas as expectativas sobre o trabalho avaliativo realizado pelo professor, mas não houve consonância entre as exigências e as disponibilidades de condições de trabalho nem formação e recursos que garantissem uma renovação, uma ressignificação das práticas de avaliação, nas quais os professores são considerados os maiores responsáveis por sua efetivação.

Outra grande dificuldade, igualmente identificada nesta proposta, diz respeito à inviabilidade dos professores criarem condições adequadas que motivassem o aluno a superar suas fragilidades no ensino-aprendizagem, pois, ao serem questionados se a proposta avaliativa de 2000 possibilitou ao professor planejar ações que buscassem superar as dificuldades apresentadas pelos alunos, 77,8% dos professores reconhecem que não, todavia entendimento oposto foi demonstrado pelos técnicos, com apenas 25,0% reconhecendo que não.

Gráfico 07 – Proposta Avaliativa de 2000 possibilita o planejamento para superação das dificuldades



Fonte: pesquisa direta

Esses indicativos numéricos são justificados nas falas dos professores durante as entrevistas, quando descrevem este desafio de ordem prática, que interfere diretamente no desenvolvimento do processo avaliativo e, conseqüentemente, no ensino-aprendizagem, já que o primeiro processo deve servir de auxiliar para o segundo, no exercício da função formativa. O que se constata na prática, entretanto, é a avaliação limitar-se à função de verificação da aprendizagem, pois as dificuldades podem até ser identificadas, mas não são acompanhadas num processo de intervenção para serem superadas paulatinamente.

[...]Fazer registro dos pontos do conteúdo e através desses dados situar o aluno em função de sua aprendizagem. Participar ao aluno suas qualidades e dificuldades. Encaminhar o aluno para uma recuperação contínua e imediata por tópicos de conteúdos, sem mudar a rotina dos demais e dele. Para isso o sistema teria que fornecer condições, o que não acontece. A função da avaliação é diagnosticar o que o aluno... motivar os alunos a superarem as dificuldades de forma mais intensa (Sujeito 05).

[...]numa sala com muitos alunos é muito difícil porque você detecta que o aluno não aprendeu, a gente detecta, com certeza, mas só que esses casos a gente não pode analisar mais profundamente pela própria carga horária que a gente tem e como também o grande número de alunos, porque é difícil, você detecta, fulano de tal como é que ele se saiu, houve evolução, como é que ele está, houve uma quebra? A gente se preocupa, mas pra gente fazer uma intervenção com esse aluno, você tem que dispor de condições para isso. A própria organização do sistema não possibilita, agora a gente tenta reverter o quadro com certeza, com certeza a gente tenta, mas que é muito difícil é, são intervenções que a gente sabe que tem muito a desejar porque realmente é pelo que eu falei, é pelos obstáculos que agente encontra no dia-dia (Sujeito 09).

Percebemos nestas falas a dificuldade de os professores utilizarem os resultados das avaliações de forma coerente, na perspectiva do ensino-aprendizagem, criando novos momentos de aprendizagem para o aluno em virtude das questões institucionais, pois, mesmo reconhecendo a necessidade de fazer intervenções nesse processo, o professor não tem condições de trabalho para buscar a superação das causas das dificuldades de aprendizagem apresentadas por seus alunos.

Observamos, então, que a escola, ao iniciar a implementação da nova sistemática avaliativa de 2000, alterando as normas referentes ao processo avaliativo determinado pelas instâncias superiores, não disponibilizou estratégias que assegurassem as mudanças nas concepções avaliativas que delineiam as práticas docentes, tampouco condições favoráveis e disponibilidade de recursos para a sua efetivação, fatores estes que comprometem o nível de mudança almejado nesta proposta, considerando que:

Além da falta de recursos, cabe igualmente citar nesse tópico a presença de limitações institucionais que interferem frequentemente na atuação prática dos professores. Assim, tanto Goble e Porter (1980) como Bayer e Chauvet (1980) ressaltam a idéia de que a atuação prática do professor tem uma forte dependência do âmbito institucional em que ele ensina, sem que, individualmente, seja capaz de modificar essas limitações (ESTEVE, 1999, p.50).

Portanto, considerando que não foram ensejadas aos professores do Ensino Médio cursos de formação continuada em larga escala que contemplassem todos os envolvidos nesse processo, tampouco condições operacionais no cotidiano escolar que favorecessem o movimento de fundamentação, apropriação, bem como a decisão consciente da necessidade de mudança das práticas avaliativas, mediante a implementação simultânea de ações desse tipo, podemos assegurar que os resultados almejados ficaram comprometidos, visto que as características internas das instituições de ensino reguladas por normas gerais de pouca flexibilidade (organização curricular, carga horária por disciplina, número de turmas por professor, número de alunos por turma etc.) também limitam as possibilidades de uma atuação de qualidade na área da avaliação da aprendizagem.

5.3 Reação docente às propostas avaliativas implementadas pela SEDUC

Como alternativa de intervenção na resolução da problemática da evasão e da reprovação das escolas públicas estaduais, foram criadas algumas medidas pedagógicas, dentre as quais a implantação dos ciclos de formação, referendados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, que traz consigo nova proposta de avaliação diferente da tradicional.

De acordo com os Referenciais Curriculares Básicos (2000), a idéia de avaliação da aprendizagem adotada no Ensino Médio é a mesma assumida pelos ciclos de formação, a qual se caracteriza por assumir um caráter diagnóstico, formativo, contínuo e sistemático, constituindo-se estas funções a essência assumida pela Proposta Avaliativa implementada no Ensino Médio em 2000, como registramos em capítulo anterior.

Em 2004 houve, entretanto, certa ruptura e falta de continuidade a essa proposta, sendo lançada outra que, apesar de manter alguns princípios da anterior, alterava outros.

Assim, os rituais de implantação dessas propostas avaliativas de 2000 e 2004 ocorreram de forma abrupta, pois suas instalações sucederam de maneira imediatista, pois entraram nas escolas abrindo trilhas superficiais em suas rotinas, desprezando as experiências dos professores.

Não foi uma tarefa simples sua implementação, pois, principalmente a de 2000, não surgiu das necessidades dos sujeitos que viviam o contexto da escola pública, tampouco foi impulsionada pelo desejo desses profissionais como alternativa para solução de situações-problemas vivenciadas no cotidiano escolar. É tanto que houve um movimento de resistência diante de algumas estratégias metodológicas difundidas por esta proposta. Movimento inverso ocorreu com a proposta de 2004, a qual nos parece que veio como resposta à reação dos docentes e a sua não-aceitação e adequação à proposta anterior, entre outros aspectos.

Assim, considerando que a avaliação ainda constitui ponto nevrálgico nas discussões educacionais, discutiremos nos tópicos seguintes sobre as reações ante as propostas avaliativas implementadas pela SEDUC (2000 e 2004) no Ensino Médio da escola pública estadual, procurando perceber suas repercussões na prática docente.

5.3.1 Reação à proposta avaliativa implementada em 2000

Sem dúvida, planejar e implementar iniciativas em prol da melhoria do ensino público constitui grande desafio, principalmente quando envolve uma questão de tal modo complexa como a avaliação da aprendizagem, sendo importante questionarmos como ocorreu sua implantação no Ensino Médio e qual a reação docente perante esta proposta, verificando que mudanças realmente estão acontecendo no cotidiano escolar referente às práticas avaliativas e quais os desafios persistentes.

Concordamos com a idéia de que o desafio das mudanças em avaliação envolve, principalmente, o engajamento do professor, pois, ao avaliar, o professor interpreta o que vê do aluno com base em suas concepções individuais. Desse modo, nenhuma avaliação é neutra, mas subjetiva, atrelada aos conhecimentos de quem avalia, à emoção, por que repercute sua interpretação. (HOFFMANN, 2001, p.119)

Nesse sentido, é imprescindível que as instituições responsáveis pela implementação de propostas avaliativas promovam um trabalho interativo de formação dos professores, para que, os envolvendo, seja possível o desenvolvimento de experiências construídas, de modo coletivo, em passos gradativos, considerando os saberes, as experiências e os contextos reais vivenciados pelos sujeitos concretos das escolas, criando, a partir daí, condições para que se efetivem oportunidades de reflexão sobre a necessidade da mudança e o compromisso de cada professor.

Demo (2000b), ao reunir estudos de vários autores que alertam para a importância da centralidade do papel do professor em processos de mudanças, bem como a relevância do professor no papel de pesquisadores, destaca as posições de Cohn e Kottkamp (1993), que identificam como uma das razões da resistência o fato de os professores serem situados à parte no momento de elaboração e planejamento das propostas, que continuam sendo escritas por especialistas de fora das escolas.

Parece que o tempo de culpar os professores está passando em favor do reconhecimento de sua centralidade. Vítimas contínuas de má formação inicial e péssima valorização socioeconômica não podem ser tratados como vilões, mas como fator central da qualidade da escola. Também precisam de oportunidade para que possam realizar a tarefa decisiva de tornar seus alunos capazes de fazer e, sobretudo, fazer-se oportunidade (DEMO, 2000b, p.46).

Percebemos que a reação dos professores ante a proposta avaliativa da SEDUC de 2000 foi de resistência. Os dados e fatos coletados nos declaram a presença desse fenômeno, sendo essa resistência reconhecida tanto pelos próprios docentes quanto pelos técnicos, que, ao serem questionados se houve resistência docente a essa proposta avaliativa, todos afirmaram que sim.

A partir daí, entendemos que a superação das distorções das funções da avaliação não acontecerá por simples mudança legal, pois a prática nos revela que mudanças vindas de fora, impostas, causam a resistência por parte dos professores que se sentem desrespeitados por não terem participado do processo de elaboração dessas mudanças e não se acham envolvidos o bastante para efetivá-las.

Nesse sentido, Vasconcellos (1999, p.92) nos alerta sobre a importância do papel da intencionalidade no movimento de mudança das práticas avaliativas, sendo que essa intencionalidade constitui fenômeno próprio de cada sujeito.

Sabemos que a intencionalidade tem um papel decisivo na mudança da avaliação. Ora, quando os dirigentes impõem uma nova intencionalidade aos educadores, é claro que não vai funcionar, pois uma autêntica intencionalidade é fruto de uma elaboração e construção do sujeito, não podendo ser alterada por decreto.

Assim, entendemos que o envolvimento do professor se revela como um fator decisivo para a concretização de avanços nas práticas avaliativas, bem como a negação do seu papel como sujeito de sua prática torna-se um fator relevante para sua distorção.

Essa resistência, de acordo com a fala dos professores, não se limitou apenas ao segmento docente, mas também foi percebida entre os discentes, provavelmente reflexo da reação dos professores que influenciou a reação dos alunos de forma consciente ou não.

Não concordo com a forma como foi implementada a proposta (AS, ANS e registros), porque o que existe é uma teoria que não se configura com a prática. Não se ouviu os principais implicados: professores e alunos, principalmente o aluno que é o principal envolvido e pouco se ouviu. A prática se distanciou da teoria... Outro fator que dificultou sobretudo foi a grande resistência ao modelo, tanto dos professores quanto dos alunos (Sujeito 07).

Quando começou a proposta do AS e do ANS, assim eu percebi muita rejeição tanto por parte dos alunos, como por parte dos professores. O aluno achava que ele tirava um dez numa prova e um aluno tirava um cinco e tinha a mesma nota né, o mesmo AS, então a aprendizagem não era a mesma de quem tirou um dez e do outro...(Sujeito 02).

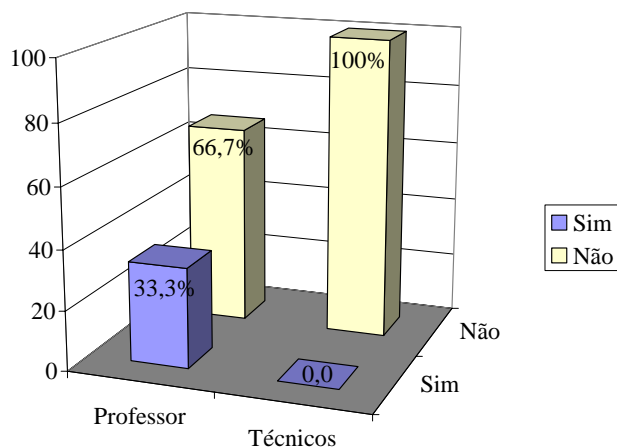
Houve resistência dos professores que foi reforçada pela resistência dos alunos, eu acho que o que derrubou não foi a resistência do professor, mas a do aluno, pois a nível de sistema, o profissional fica de mãos atadas, o que vale é a opinião maior, a estatística maior...(Sujeito 05).

É relevante destacar o fato de que os caminhos para se efetivarem mudanças em avaliação devem ser trilhados com o envolvimento dos sujeitos responsáveis pelas ações diretas a serem desenvolvidas no contexto escolar. É essencial, para se trilhar esses caminhos de novas práticas, cuidar de iniciativas básicas que dêem conta de preparar, formar e apoiar os professores para que conquistem a segurança por onde pretendem seguir.

Estes momentos coletivos são importantes, mesmo reconhecendo que cada experiência vivenciada pelos professores é configurada por ser diferente e singular, reflexo de suas histórias de vida pessoal e profissional. Considerando, ainda, que uma das respostas a essa resistência talvez resida, com base nas significações, no conjunto de crenças e valores que permeiam o imaginário dos professores, é fundamental que estes não sejam afastados dessa discussão.

Compreendemos que essa falta de garantia de espaços de interação, de discussão, enfim, de formação em junção a outros fatores estruturais tenha concorrido sobremodo, tanto para a resistência docente quanto para a ausência de alterações significativas nas práticas desenvolvidas no cotidiano escolar, pois, quando lhes foi perguntado se a partir dessa sistemática de avaliação o professor do Ensino Médio mudou a sua visão de avaliação, bem como a sua postura em sala de aula, a maioria dos sujeitos pesquisados achou que não, perfazendo um total de 66,7% entre os professores e todos os técnicos, como verificamos no gráfico.

Gráfico 08 – Mudança de postura avaliativa do professor a partir da proposta de 2000



Fonte: pesquisa direta

Mais do que simplesmente cobrar mudanças nas posturas dos professores, é imperativo lhes oferecer oportunidades de estudo, formação e reflexão sobre sua prática. A fim de que, os professores possam se tornar protagonistas nesse percurso de mudanças, em vez de serem vistos como meros ouvintes passivos, cumpridores de decisões normativas determinadas por órgãos hierarquicamente superiores. Talvez se forem respeitados e compreendidos em seus saberes, suas críticas e nos aspectos reais por eles vivenciados nas escolas, se inicie aí o ponto de partida para trilhar novos caminhos, uma alternativa provável na “quebra” da resistência, vislumbrando uma tomada de consciência tanto a nível individual quanto coletivo.

A maioria das escolas não consegue promover mudanças significativas em avaliação porque seus professores agem movidos por obediência a regimentos, sem compreender o significado do que estão fazendo. Mudam ‘fazer’ sem compreender os princípios que lhes são subjacentes. Esses ‘fazer’ aparentemente diferentes’ resvalam quase sempre para a vala das práticas avaliativas classificatórias e tradicionais quando aparecem as exigências burocráticas, quando se avolumam os compromissos profissionais...Escolas que vêm desenvolvendo estudos sérios de reformulação da prática avaliativa e revelam avanços, estão envolvidas com esse processo há mais de dez anos. Mudanças em avaliação exigem tempo e persistência (HOFFMANN, 2001, p.116).

Nesse sentido, é importante percebermos que, quando se tem claramente definida a compreensão da intencionalidade das mudanças nas práticas avaliativas como elemento que

pode contribuir para eficaz ação pedagógica, não é coerente que se instalem nem se esperem resultados de maneira imediatista, pois mudanças desse nível, para atingir as práticas, efetivamente necessitam mais do que decretos, leis e diretrizes regimentais.

Há indícios de que os dirigentes estão tentando o caminho mais fácil para mudar a avaliação: através de leis, normas, decretos, deliberações. Ocorre que o fundamental, a nosso ver, é investir no professor, na sua formação, na sua atualização e nas suas condições de trabalho. Podem cair no engodo de colocar um jato F-15 à disposição da escola, sem que haja piloto, combustível, pista (VASCONCELLOS, 1999, p.89).

Nessa dimensão, confirmamos que os professores, em sua maioria, entendem que, a partir dessa sistemática de avaliação, não se tornou mais fácil avaliar o aluno, apresentando índices de 88,9% concordando com esse posicionamento, confirmado também entre todos os técnicos.

Pensamos que essa dificuldade assumida pelos sujeitos não indica, essencialmente, que eles discordem dos pressupostos teóricos que embasam a proposta avaliativa de 2000, a qual assume um caráter diagnóstico, formativo, contínuo e sistemático, que constitui parte relevante do processo avaliativo. Eles até se mostram a favor desses pressupostos, pelo menos no plano do discurso, pois não evidenciamos uma fundamentação teórica consistente. Suas queixas configuram, na verdade, a dicotomia entre teoria e prática impregnada na realidade imposta do contexto escolar, a qual não passou por alterações relevantes nem considerou a necessidade de trabalhar as lacunas existentes nos conhecimentos dos professores acerca de avaliação a fim de redimensioná-las.

Então assim, eu acho que a proposta ela difere um pouco assim teoria e prática, ela é pensada e o objetivo da proposta é boa, mas quando ela entra em ação que se confronta com a realidade da escola, aí a gente vê que ela não pode ser adaptada (Sujeito 03).

Foi positivo a concepção trazida na proposta do AS, ANS, pois trouxe a idéia de avaliação contínua, sistemática, formativa e diagnóstica, entretanto as menções AS e ANS igualam extremos, os alunos que apresentam diferentes níveis de aprendizagem acabavam igualados. Registrar é bom, porque você tem um diagnóstico dos avanços e dificuldades, mas em virtude das condições de trabalho não foi operacionalizado (Sujeito 08).

Nós sabemos que quando vem uma proposta é realmente bonita com o objetivo de garantir a melhoria em todos os sentidos, agora é difícil ainda a gente romper aquela história da avaliação e vê como avaliação progressiva, vê essa melhoria. A gente ainda está caminhando, agora a proposta em si da SEDUC é ótima... (Sujeito 10).

Acreditamos que tais incoerências contribuem para que os professores tenham até mesmo uma visão distorcida da relação teoria e prática, no que concerne à problemática da avaliação da aprendizagem. É preciso o estabelecimento de opções para o enfrentamento dessa dicotomia denunciada, tanto pelos professores que participaram dessa pesquisa, como por pesquisadores da temática em questão, tais como Hoffmann (2001), Luckesi (2001) e Vasconcellos (1993), entre outros.

Inegavelmente, estamos vivendo uma época de mudanças de valores, quando a escola é questionada mediante essa dinâmica acelerada das mudanças que ocorrem socialmente, nas mais variadas dimensões: política, cultural, econômica e tecnológica. Nada mais coerente do que a avaliação praticada nas escolas seja também repensada.

Entendemos a necessidade desse redimensionamento com base em princípios que norteiem a superação do modelo tradicional por dimensões progressistas de avaliação; que, de fato, considere como pressupostos teórico/práticos as funções formativa, contínua, diagnóstica e sistemática. Sob nenhuma justificativa, entretanto, para superação desse desafio, podemos isentar os professores de participarem dessa discussão, sob pena de não conquistarmos os objetivos almejados nessa empreitada.

No âmbito das políticas públicas educacionais, a avaliação tem sido expressa nas propostas oficiais e nas experiências contemporâneas, com uma preocupação em superar essa visão de modelo classificatório, retomando-a em seu sentido ético de juízo consciente de valor, de respeito às diferenças, de compromisso com a aprendizagem para todos e a formação da cidadania (DICKMANN; KAMAHARA, 2003, p.23).

Julgamos necessária a condução desse debate no sentido de desmistificar a crença de atribuir exclusivamente aos professores a responsabilidade por práticas avaliativas autoritárias, classificatórias e excludentes. Não é nossa intenção usar subterfúgios para negar as suas responsabilidades nesse processo, mas não podemos omitir o fato de que estes profissionais também são vítimas do próprio sistema educacional, tanto pela história de vida escolar por eles já vivenciada quanto pelas maneiras inadequadas que lhes são impostas às exigências educacionais.

A insegurança assumida pelos docentes quando questionados se os professores utilizavam de forma segura os critérios para o uso dos conceitos AS (aprendizagem

satisfatória) e ANS (aprendizagem não satisfatória) faz parte desse repertório de descompassos entre o exigido e o de fato proporcionado, considerando que há um desequilíbrio na relação entre as exigências impostas para a efetivação de uma prática avaliativa melhor e as reais possibilidades para a sua concretização.

Assim, se os professores não demonstram segurança para uso desses conceitos, parece-nos ser repercussão da falta de clareza dos conhecimentos proporcionados aos professores acerca da proposta implementada. Desse modo, 88,9% dos professores acentuam, através do questionário, não usarem com segurança esses conceitos, fato este confirmado também na visão de todos os técnicos.

Constatamos, então, que essa insegurança produz um desmembramento muito preocupante, que se refere à inadequação das práticas avaliativas, ocasionando o reducionismo de alterar apenas a forma de apresentar os resultados de aprendizagem dos discentes. À pergunta “não houve mudança na postura avaliativa dos professores, eles apenas modificaram a forma de registrar os resultados da aprendizagem dos alunos, utilizando os conceitos AS e ANS?” Obtivemos como resultados entre todos os técnicos a confirmação a essa pergunta e entre os professores a confirmação de 66,7% e a negação desse aspecto com 33,3%. Esses dados nos levam a crer na presença desse reducionismo nas mudanças do processo avaliativo.

Assim, tentar uma avaliação que ultrapasse ao largo dos belos discursos que embasam as propostas pedagógicas e que jamais são postos em prática, também constitui tarefa a ser superada. Pensamos que, talvez, se essas propostas tentassem considerar os saberes dos professores e os contextos reais nos quais atuam, ficasse mais fácil o acesso para desvendar tal desafio ainda posto, que diz respeito à superação dos reducionismos avaliativos e à sua (re)construção na perspectiva de uma avaliação mais ética e promissora.

5.3.2 Reação à proposta avaliativa implementada em 2004

Percebemos que, quando as mudanças são feitas sem levar em conta os professores como sujeitos de criação, participando do planejamento, discussão e elaboração, a reação docente é de resistência e negação do que lhes está sendo imposto. Isso é um aspecto muito delicado a ser considerado.

Assim, desde o início deste trabalho, chamamos a atenção para a importância da participação do professor no processo de mudança na condição de sujeito e não apenas de executor, pois, se ele não tiver clareza da intencionalidade dos seus atos, se não estiver realmente convencido, não adianta a escola apresentar teoricamente uma proposta boa, avançada e progressista.

A necessidade de atentar para as representações dos professores é premente em qualquer decurso de mudança educacional, pois, para que de fato este processo seja efetivado, é essencial a tomada de consciência dos sujeitos envolvidos, como nos alerta Freire(1980), ao tratar da conscientização sob o risco real dos professores continuarem fazendo como sempre fizeram.

Entendemos como legítima essa premente necessidade de o professor estar consciente e convencido da proposta de mudança, para que ela seja efetivada, pois são eles que terão de executá-la e administrá-la no cotidiano da sala de aula, enfrentando situações inusitadas que surgem frequentemente. É, portanto, essencial se considerar a especificidade da tarefa educativa, como nos adverte Vasconcellos (1999, p.91):

É preciso considerar a especificidade da tarefa educativa, da função docente: embora envolva questões técnicas, estas não são o elemento decisivo; a educação escolar, por ser presencial e teleológica, implica muito a pessoa do professor, portanto, seu valor, concepções, visão de mundo, vindo daí a necessidade fundamental de participar das decisões que dizem respeito ao seu trabalho, para poder estar inteiro nele.

Nesse sentido, é que a reação à proposta avaliativa de 2004 foi de aceitação, pois, na verdade, ela foi uma resposta a uma reivindicação dos professores que demonstravam suas insatisfações com a proposta de 2000, que foi algo novo, imposto, sem contar com a participação, adesão dos docentes.

Eu achei que todos os professores, todos os colegas que a gente conversava gostou que retornou para nota e trabalha mais à vontade, o professor se sente mais seguro, porque eu acho assim que a nota dá pra medir, quer dizer o aluno que tira um cinco é diferente do aluno que tira um dez, é lógico que você não vai avaliar tudo, numa avaliação você não consegue avaliar tudo que seu aluno aprendeu, mas a diferença de um aluno que tira um cinco para um que tira um dez, pro professor é melhor de perceber do que você colocar só o conceito AS, aí depois lá no final quando você vai vê aquele AS foi quanto, você não sabe o aluno está médio, está bem, está melhor, não tem condições de saber. Eu prefiro nota (Sujeito 02).

O retorno à nota foi uma vantagem... Quando retornou para nota eu achei que os alunos ficaram mais satisfeitos porque eles vem a participação deles, o empenho, até o bom rendimento na avaliação escrita, tudo isso lhe dá uma compreensão maior (Sujeito 04).

Com relação à nota é de mais fácil compreensão tanto para o aluno quanto para o professor, dar um juízo de valor maior, mais real, identificando melhor a realidade em que o aluno se encontra...houve muita resistência dos professores com relação ao AS e ANS. Com a nota o professor se sente mais seguro, é um padrão quase universal tanto nas escolas públicas quanto nas particulares (Sujeito 08).

Verificamos, então, que o retorno à nota foi fator preponderante para a reação de aceite da proposta de 2004. Esta aceitação é também claramente evidenciada nos indicativos numéricos apresentados nas respostas à pergunta - os professores do Ensino Médio concordaram com a nova alteração na sistemática de avaliação em 2004, retornando o procedimento de retratar a aprendizagem do aluno através de nota? Todos os sujeitos da pesquisa foram unânimes com a idéia de que a reação docente foi de aceitação.

Compreendemos que essa reação de aceite à proposta avaliativa de 2004 tem forte relação com o fato de os professores se sentirem mais seguros na utilização de notas do que dos conceitos AS e ANS, como verificamos nas respostas coletadas no questionário, onde todos os técnicos e 88,9% dos professores confirmam esse posicionamento e apenas 11,1% dizem concordar em parte. Mais uma vez, se volta à questão da necessidade de se considerar as representações dos professores acerca da avaliação, pois são elas que norteiam em grande parte as ações desencadeadas na prática cotidiana.

É relevante refletirmos, entretanto, no fato de que, apesar do uso da nota ser combatido por pesquisadores importantes (LUCKESI, 2001, VASCONCELLOS, 1999, HOFFMANN, 1991), que rejeitam o caráter classificatório da avaliação, utilizando fundamentações pertinentes que merecem ser respeitadas, percebemos que a intencionalidade com a qual se utiliza a nota no processo avaliativo é o fator que define o seu caráter classificatório ou não, como questiona Rabelo (1998, p.19):

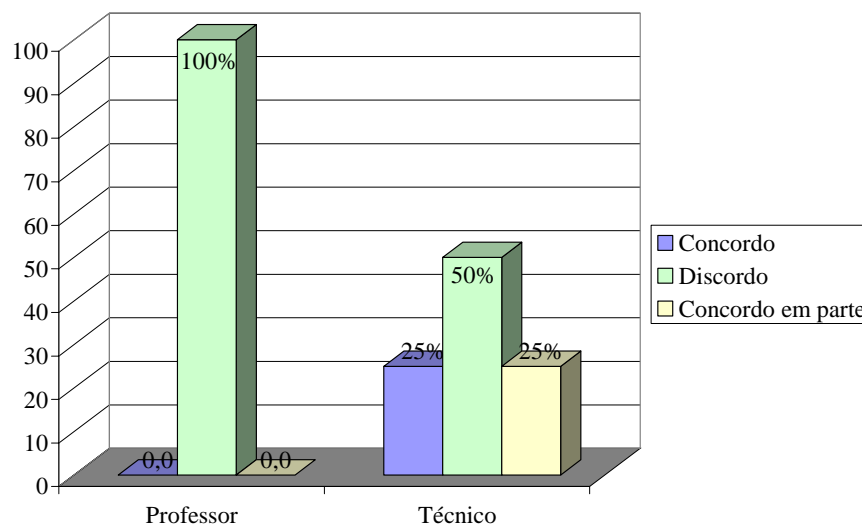
Quanto à nota, será que o mais importante é uma discussão sobre a sua supressão ou a sua manutenção? Não seria mais importante saber o significado que ela pode carregar enquanto informação? Em que circunstâncias a nota atua apenas como instrumento que nada tem a ver com a avaliação, como: manutenção da ordem, imposição de força, promoção do terror? Será que a nota serve apenas como instrumento de classificação para a manutenção do status quo social, da estratificação social? Não seria melhor deixarmos de usá-la? Mas, e se ela nos permitir informações sobre processos e não apenas sobre produtos? Se nos permitir informar sobre a situação, e não apenas o resultado numérico? E se ela servir para materializar níveis de competências, não deveríamos mantê-la, ao invés de nos privarmos de sua existência?

Compreendemos, então, que esse debate respeitante à nota tem como ponto central a questão da finalidade com a qual se usa esta nota, pois os educadores renomados que combatem a nota o fazem por que relacionam seu uso ao caráter classificatório que pode assumir, e nisso estamos de acordo. É mister distinguir, porém, que o teor repressivo, punitivo e seletivo dos abusos classificatórios implicam também modelos avaliativos que utilizam conceitos, visto que a questão central da discussão não deve-se pautar sobre a superação ou manutenção da nota, mas sim o uso que se faz dela, a intencionalidade e a atitude que o professor assume ao utilizá-la no processo avaliativo.

Nessa dimensão, o que precisa ser combatido é o uso arbitrário da nota ou dos conceitos atribuídos com base em critérios vagos e confusos em determinadas situações, pois esses procedimentos é que ocasionam o uso equivocado da medida em Educação. Não há, porém, garantias de que esse equívocos sejam superados pela simples utilização dos conceitos, pois como verificamos na análise da proposta de 2000, na maioria das vezes, os professores decodificavam os conceitos (AS e ANS) em escalas numéricas que não deixavam de existir, ao estabelecerem uma relação entre conceitos e valores numéricos, significando que a nota não deixou de ser adotada no sistema paralelo, servindo de referência tanto para o professor quanto para o aluno.

Na visão da maioria dos sujeitos pesquisados, a nota não impede ao professor desenvolver uma atitude progressista no processo avaliativo, pois, quando questionados se a utilização da nota no processo avaliativo impede que o professor desenvolva uma postura de avaliação contínua, sistemática, formativa e diagnóstica, todos os professores discordaram, sendo que 50% dos técnicos discordaram, 25% concordaram em parte e 25% concordaram.

Gráfico 09 – Uso da nota como obstáculo à realização da avaliação contínua, sistemática, diagnóstica e formativa



Fonte: pesquisa direta

A partir dessa problemática, entendemos que a discussão sobre a forma de apresentar os resultados da aprendizagem do aluno seja muito mais séria do que se definir por nota ou conceito, mas sim ampliar o debate para que se supere o caráter arbitrário e classificatório das formas de representação desses resultados que desconsideram a complexidade da tarefa avaliativa que, segundo Rabelo (1998, p. 35), possui um compromisso formal com a aprendizagem do aluno.

Aprender é um prazer inalienável do ser humano; não dá para ser negociado; não pode ter preço. A nota ou qualquer outro signo equivalente não precisam ser escamoteados, não precisam deixar de existir. Podem ser ferramentas muito úteis, desde que reflitam, principalmente, a qualidade dessa aprendizagem; desde que jamais contribuam para que o aluno aprenda a não aprender.

Considerando, então, que o reducionismo da avaliação não decorre do fato de se usar ou não a nota no processo avaliativo, mas à visão ingênua do professor no tratamento da avaliação, pois se ele não se preocupar em se aprofundar e refletir sobre as causas da não-aprendizagem de seus alunos, procurando planejar estratégias de tomada de ação, limitando-se

apenas à verificação dos resultados, aí sim, haverá o comprometimento simplista e o reducionismo do ato de avaliar.

A MEDIDA, em educação, deve resguardar o significado de um indicador de acertos e erros. Esse indicador passa a adquirir sentido a partir da interpretação pelo professor do que ele verdadeiramente representa quanto à produção de conhecimento pelo aluno. A quantificação não é absolutamente indispensável e muito menos essencial à avaliação. Consiste em uma ferramenta de trabalho, útil, somente, se assim for compreendida. (HOFFMANN, 1991, p.54)

Nessa direção, usar os indicativos quantitativos deve ter a intenção de subsidiar o acompanhamento do processo de elaboração do conhecimento por parte do aprendiz, que também possui a dimensão qualitativa.

Assim, são considerados no processo avaliativo tanto os aspectos quantitativos quanto os qualitativos, visto que avaliar não significa valer-se apenas dos dados quantificáveis, mas utilizar esses dados atribuindo-lhes significados qualitativos com a intenção de realizar um julgamento mais global e profundo do aluno ante as situações desencadeadas no processo de ensino-aprendizagem.

A proposta avaliativa de 2004, contrariamente à de 2000, considera que devem ser privilegiadas as dimensões qualitativa e quantitativa, defendendo a posição de que ambas estabelecem entre si uma relação de dependência. Esse aspecto também é aceito pela maioria dos sujeitos pesquisados que, quando questionados se quantificar e qualificar são dois momentos de igual importância no ato de avaliar, pois estabelecem entre si uma relação de interdependência, obtivemos como resposta de todos os técnicos e 88,9% dos professores que concordam e apenas 11,1% dos professores afirmaram concordar em parte.

Essa relação de interdependência e complementaridade entre os aspectos qualitativos e quantitativos é também defendida por vários pesquisadores (RABELO, 1998; ROMÃO, 1998; LIBÂNEO, 1991). Esses autores ressaltam que não podemos assumir posições extremas em relação à avaliação escolar, vendo-a apenas como medida ou perder-se na subjetividade de professores e alunos, pois uma compreensão mais consistente do tema nos remete na direção de considerarmos a relação entre os aspectos quantitativos e qualitativos.

O entendimento correto da avaliação consiste em considerar a relação mútua entre os aspectos quantitativos e qualitativos. A escola cumpre uma função determinada socialmente, a de introduzir as crianças e jovens no mundo da cultura e do trabalho; tal objetivo social não surge espontaneamente na experiência das crianças e jovens,

mas supõe as perspectivas traçadas pela sociedade e um controle por parte do professor. Por outro lado, a relação pedagógica requer a interdependência entre influências externas e condições internas dos alunos; o professor deve organizar o ensino, mas o seu objetivo é o desenvolvimento autônomo e independente dos alunos. Desse modo, a quantificação deve transformar-se em qualificação, isto é, numa apreciação qualitativa dos resultados verificados (LIBÂNEO, 1991, P.199/200).

Ainda nessa dimensão de não se estabelecer um confronto dicotômico entre os aspectos quantitativos e qualitativos da avaliação, mas considerá-los interligados e igualmente importantes, Romão (1998, P.66) assinala que “os aspectos quantitativos acabam por perpassar todo e qualquer tipo de avaliação, mesmo porque fundamentalmente, não há como separá-los dos qualitativos.”

Então, tentando conciliar posicionamentos que fundamentavam a proposta de 2000 com outros posicionamentos que respaldavam a proposta de 2004, a SEDUC buscou usar a alternativa intermediária do novo paradigma de avaliação progressista, que contempla as funções diagnóstica, contínua, formativa e sistemática com o “velho” esquema de atribuição de notas, sem, contudo, discutir com os professores as finalidades do uso da nota.

Assim, mais uma vez a SEDUC incorreu no risco de fazer a mudança sem contar com a participação do professor como sujeito de criação, pois, embora os professores sejam a favor da alteração advinda da proposta de 2004, parece-nos que é essencial se discutir e aprofundar o debate sobre as teorias que embasam esta proposta, pois não basta a mudança formal, suprimindo dos textos o caráter arbitrário e classificatório que a avaliação pode assumir, é imprescindível a mudança nas mentalidades, na intencionalidade com que se pratica o ato avaliativo, caso contrário, o professor continuará usando no trabalho avaliativo procedimentos equivocados.

Então, para que a avaliação esteja a serviço do processo ensino-aprendizagem, visando a sua promoção, é fundamental que os sistemas educacionais, ao efetuarem mudanças em suas sistemáticas avaliativas, não se limitem em preconizar essas alterações apenas no plano textual, sem cuidar das outras mudanças necessárias para garantir esse percurso processual, sob o risco da não-evolução dessas práticas, pois, como nos adverte Perrenoud (1999, p.146), não é possível mudar a avaliação sem mudar a escola, visto que a avaliação está intrinsecamente relacionada num sistema de interdependência com outras questões que envolvem o contexto escolar.

Percebe-se, desde logo, por que ir em direção à avaliação formativa é mudar a escola. A relação entre avaliação formativa e diferenciação do ensino não é a única a ser considerada. Para não se engajar inocentemente na transformação das práticas avaliativas, sem suspeitar do que a torna possível ou a limita, uma abordagem sistêmica é indispensável. Os funcionamentos didáticos e as organizações escolares são demasiadamente complexos para que qualquer esquema possa deles dar conta.

Nesse sentido, compreendemos que as inovações propostas necessitam de mudanças de filosofia, bem como das estruturas de ensino da escola, para que possam repercutir nas alterações das ações, das posições dos docentes que, provavelmente, repercutirão nos alunos e em suas famílias.

Assim, vale ressaltar que os problemas referentes aos desvios da avaliação na prática não foram superados com o retorno de uma proposta avaliativa que aparentemente é aceita pelos professores, pois estes continuaram sem ter acesso a uma fundamentação mais consistente acerca da avaliação da aprendizagem, permaneceram sem ter acesso a cursos de formação continuada que a eles ajudassem a superar as lacunas acerca do tema por eles declaradas; conservaram-se ainda sem dispor de melhores condições de trabalho e valorização como sujeitos de criação.

Desse modo, não podemos nos iludir, pois, os problemas referentes à avaliação na prática docente persistem, visto que uma mudança não segue linearmente um caminho tranquilo e definido, mas precisa ser construída, considerando os envolvidos nesse processo, pois as mudanças não se efetivam por planos definidos e seguros, elaborados em órgãos oficiais, mas como oportunidades aos sujeitos envolvidos nesse processo.

5.4 Instrumentos e procedimentos de avaliação

É inegável a existência, ainda, em nossas escolas, de práticas avaliativas inflexíveis e autoritárias, nas quais o acesso a níveis mais elevados do saber é negado constantemente aos estudantes que, submetidos a esses tipos de práticas, não comprovam uma compreensão ampla dos conteúdos ministrados, havendo, aí, um reducionismo sobre as funções da avaliação, focalizada de forma restrita e inadequada à aplicação de instrumentos de medidas e atribuição de notas ou conceitos.

Meu intenso envolvimento com professores de diferentes realidades, nos últimos anos, gerou uma grande insatisfação com esse processo nas escolas e a séria convicção sobre a necessidade de melhor preparação dos professores nos cursos de formação que possibilitem o seu ressignificado (HOFFMANN, 2001, p.69).

Assim, é relevante questionarmos os aspectos que limitam a avaliação à concepção de testagem e verificação, impedindo-a de servir como elemento subsidiário a uma ação reflexiva de acompanhamento e assessoramento ao processo de aprendizagem, favorecendo seu desenvolvimento.

Na tentativa de abordar essa problemática, não poderíamos deixar de fazer referência aos instrumentos e procedimentos usados no ambiente escolar pelos professores para obter os dados sobre o processo de ensino-aprendizagem, pois seu uso difere em termos de finalidades da avaliação, sendo distintas e opostas as atitudes dos professores ao utilizarem procedimentos e instrumentos avaliativos, de acordo como as concepções que norteiam essas práticas.

[...] é necessário alertar que estudos sobre elaboração de testes de aprendizagem devem ser complementares às discussões sobre concepções e práticas avaliativas e não introdutórios, porque o entendimento da avaliação mediadora, enquanto acompanhamento permanente, contínuo e gradativo da aprendizagem do aluno, tenderá a refletir-se, naturalmente, nos testes elaborados pelo professor e na sua postura frente às respostas obtidas, ao que novos métodos desvinculados de reflexões sobre concepções em avaliação em nada contribuem para uma prática mediadora (HOFFMANN, 2001, p.124).

Entendemos, pois, que são as finalidades dos procedimentos e instrumentos que definem sua aplicabilidade, que a avaliação não deve acontecer sem que o professor tenha clareza sobre a real utilidade desses recursos que, numa perspectiva formativa, visam a servir como elementos subsidiários de informação para orientação da aprendizagem. Nessa direção, o debate sobre suas finalidades deve ser preliminar a qualquer discussão sobre métodos e técnicas de elaboração.

Vianna (1989) expressa que Glaser (1963), ao defender um novo modelo para a avaliação educacional, teve a iniciativa de criar a expressão ‘textos referenciados a critério’, os quais centravam-se no problema da instrução individualizada, ou seja, o importante para Glaser é a situação do indivíduo em relação aos objetivos fixados e não sua situação relativamente ao seu grupo, sendo que a aquisição traduziria o êxito do sistema instrucional.

As medidas referenciadas a critério vieram, portanto, ao encontro às expectativas geradas por essa abordagem do problema instrucional.

As provas usadas na rotina instrucional visam coletar elementos para uma avaliação somativa, após uma seqüência instrucional, e, geralmente, limitam-se a proporcionar uma 'nota'. Ao contrário, as medidas referenciadas a critério são aplicadas em diferentes momentos do processo instrucional, para fins diversos das provas comuns. Quando usadas antes do processo instrucional, procuram verificar se o estudante possui os pré-requisitos para acompanhar a seqüência instrucional; durante o processo, para positivar a ocorrência de problemas de aprendizagem e sugerir medidas corretivas de possíveis desvios, e, ao término do processo, para verificar se o desempenho correspondeu ao critério padrão estabelecido.

As medidas referenciadas a critério desempenham, portanto, papel nuclear na avaliação formativa da aprendizagem. As suas informações interessam ao estudante porque, ao especificarem erros de aprendizagem que precisam ser corrigidos, são uma motivação para a aprendizagem bem sucedida. As mesmas informações são também significativas para os professores, porque permitem reestruturar estratégias deficientes e prejudiciais ao êxito instrucional (VIANNA, 1989, p.89).

Percebemos, então, a partir desses esclarecimentos, que os fundamentos a embasarem a teoria de medidas com referência a critério são coerentes com a perspectiva de avaliação numa dimensão formativa, visto que a finalidade dessas medidas é o acompanhamento da aprendizagem do educando a partir da realização de tarefas sucessivas e gradativas em todos os momentos do processo educativo. Sendo os objetivos considerados como pontos referenciais na elaboração dos testes e seus resultados, servem para que os professores investiguem as possibilidades e necessidades individuais dos alunos decorrentes das tarefas realizadas, sem a preocupação de compará-los ao grupo, mas de proceder à orientação pedagógica que se faz necessária ante as dificuldades ou avanços apresentados.

Assim, os procedimentos e instrumentos, em seu conjunto, utilizados pelos professores devem responder à intencionalidade do ato educativo, pois avaliar não se limita à atividade de elaborar provas e atribuir notas, sendo essa compreensão aparentemente demonstrada pelos sujeitos da pesquisa, que, ao serem questionados se a competência do professor em avaliar a aprendizagem dos alunos é garantida em função de sua capacidade de elaborar provas e atribuir notas, todos foram unânimes em responder que não.

Nesse sentido, Ferreira (1996), ao caracterizar a avaliação como mais um momento de aprendizagem, assinala que este não se deve limitar a simples constatação da reprodução do conhecimento, mas em se ter condições para que o aluno crie algo novo, nos alertando para a noção de que o ato de avaliar não pode se restringir somente a aplicação de provas escritas. Sugere, pois, a realização de uma variedade de instrumentos, a fim de não empobrecê-lo,

incidindo assim sobre a atuação e o desenvolvimento do educando nas diferentes e sucessivas experiências presentes em toda a aprendizagem.

Supomos também que os sujeitos da pesquisa demonstram esse entendimento, pois todos concordaram com a afirmação de que a avaliação, por meio de uma variedade de instrumentais e procedimentos, dá azo ao professor de conhecer melhor os níveis de aprendizagem de seus alunos.

Consideramos, então, que, ao perceber a necessidade de diversificar os procedimentos e instrumentos no processo avaliativo, o professor entenda ser preciso estar atento para não correr o risco de empobrecer este processo aplicando só um tipo de instrumento, pois a avaliação do aluno deve incidir sua atuação e progresso nas diferentes e sucessivas experiências de aprendizagem e avaliação.

Assim, estando claro para o aluno que a avaliação está presente em todo o processo, não se limitando exclusivamente à aplicação de provas, provavelmente ele também perceberá que a intenção maior do ato avaliativo não é a testagem, a prestação de contas com um fim em si mesmo, mas está vinculada a um projeto educativo maior de compromisso com aquele que aprende, em favor da sua aprendizagem.

A seguir organizamos um quadro, a fim de verificarmos se estes são indicados pelos professores no uso cotidiano da escola.

Quadro 02 - Procedimentos e instrumentos sugeridos pelas propostas avaliativas da SEDUC de 2000 e 2004

Proposta Avaliativa de 2000	Proposta Avaliativa de 2004
Observação sistemática do desempenho do aluno.	Observação sistemática do desempenho do aluno.
Análise da produção do aluno.	Análise da produção do aluno.
Registros: realização de registros no diário de turma, arquivo de atividades, gravador, fotografias, vídeo, filmadora, ficha de acompanhamento individual.	Registros: os instrumentos de registros tanto podem ser espontâneos (pelo professor) ou diferenciados (pela instituição).
Auto-avaliação.	Auto-avaliação.
Outras tarefas avaliativas: exercícios práticos de revisão de aprendizagens, questionários elaborados e resolvidos individualmente ou em grupo, testes, provas.	Sugestões de tarefas avaliativas: exercícios práticos de revisão de aprendizagens, questionários elaborados e resolvidos individualmente ou em grupo, testes, provas.

Fonte: Referenciais curriculares básicos do Ensino Médio – 2000 / Diretrizes sobre o Processo de Avaliação da aprendizagem para a educação básica no Estado do Ceará - 2004

Verificamos que os procedimentos e instrumentos sugeridos pelas propostas avaliativas da SEDUC de 2000 e 2004 pouco diferem entre si, exceção feita aos registros que foram alterados, tanto com relação à forma de realizá-los quanto aos recursos, ficando estes na proposta de 2004 a critério do professor ou da instituição de ensino, alteração esta provavelmente resultante da reação de resistência apresentada pelos professores e pela compreensão da falta de condições de efetivá-los conforme eram orientados anteriormente.

Foi observado, mediante as respostas dos sujeitos da pesquisa ao questionário, que a incidência na variedade dos instrumentais faz parte de uma prática por eles adotada no processo avaliativo, como demonstramos a seguir na tabela, na qual relacionamos os instrumentos e procedimentos utilizados, bem como a frequência em seus usos pelos docentes, de acordo com suas declarações.

Tabela 02 – Frequência dos instrumentos e procedimentos utilizados pelos docentes para avaliação dos alunos

Frequência	Pesquisa	Trabalho Individual	Trabalho Em grupo	Discussão Dirigida	Sondagem Das Condições Prévias	Prova Escrita	Breves Dissertações	Seminários	outros
Utilizo Frequentemente	100%	88,9%	77,8%	77,8%	77,8%	66,7%	33,3%	11,1%	22,2%
Utilizo Raramente	-	11,1%	22,2%	22,2%	11,1%	33,3%	55,6%	66,7%	11,1%
Nunca utilizo	-	-	-	-	11,1%	-	11,1%	22,2%	66,7%

Fonte: pesquisa direta

Constatamos que ocorre, de acordo com os professores, uma variedade na aplicação dos instrumentos e procedimentos avaliativos adotados no cotidiano escolar, apesar de alguns apresentarem uma incidência maior de uso do que outros, destacando-se como os mais utilizados: a pesquisa, os trabalhos individuais, os trabalhos em grupo, as discussões dirigidas, a sondagem das condições prévias dos alunos e a prova escrita. No item outros, os professores

relacionaram ainda: atividades diárias realizadas pelos alunos, correção coletiva das provas realizadas, pesquisa de campo e relatórios de filmes.

Percebemos, então, que, apesar de a prova escrita aparecer como um instrumento ainda bastante utilizado na avaliação, com 66,7% dos professores assumindo o fato de que a utilizam freqüentemente, ela não se apresenta como o único instrumento nem o mais utilizado, como ocorria em tempos anteriores, o que nos parece uma certa evolução no entendimento da importância da diversidade do uso dos instrumentos e procedimentos avaliativos.

Notamos, ainda, que, assim como os registros, procedimentos como a observação sistemática do desempenho do aluno e a auto-avaliação, sugeridos nas propostas avaliativas da SEDUC não são mencionados pelos professores como utilizados no processo avaliativo e realizados no cotidiano escolar.

É evidente que não basta diversificar os instrumentos e procedimentos avaliativos para melhorar o processo de avaliação, no entanto, na trajetória da história da avaliação da aprendizagem no contexto educacional, onde a prova era utilizada quase que exclusivamente como instrumento avaliativo, é perceptível um indício de abertura à prática de diversificação dos instrumentos e procedimentos avaliativos.

Ocorre que todo esse conjunto de decisões sobre instrumentos e procedimentos de avaliação não é neutro. Ao contrário, traz no seu âmago a maneira específica de conceber a Educação, o processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, a avaliação, a qual condiciona a tomada de decisões que norteia a prática pedagógica avaliativa no âmbito da escola e da sala de aula.

Assim, na tentativa de poder contribuir para o esclarecimento e evolução dessa problemática, nos parece fundamental que, qualquer que seja o instrumento ou procedimento a ser utilizado pelo professor, ele perceba a importância de usá-lo como elemento subsidiário, informativo, para nortear as novas decisões a partir dos resultados neles evidenciados, mantendo ou reformulando o planejamento pedagógico ante as necessidades apresentadas, e não utilizá-lo como um elemento decisivo de julgamento estático do desempenho do aluno.

Daí a necessidade de aprofundar as análises e discussões acerca dos pressupostos subjacentes às diferentes concepções de avaliação, uma vez que essas reflexões podem contribuir para uma opção mais consciente no que diz respeito à sistemática de avaliação a ser adotada, a fim de que possam funcionar como parâmetros para a obtenção de um conhecimento mais realista acerca da aprendizagem do aluno, tendo em vista a sua evolução.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre a avaliação da aprendizagem como uma prática de interrogação e de questionamento constante se revela uma exigência, a fim de que os professores possam redefinir o sentido dessa prática no contexto educacional do qual fazem parte.

A ruptura com um modelo de avaliação baseado na exclusão é importante e necessária, entretanto, essa ruptura não pode ocorrer abruptamente, pois, para que ela seja possível de acontecer, é essencial a presença do diálogo teórico-prático, o qual favorece o movimento de mudança dos participantes, possibilitando, assim, o entendimento de suas finalidades, mediante a reflexão, o confronto e o questionamento, de modo que cada proposta de alteração das práticas avaliativas considere em seu processo a presença do conflito, das discordâncias, os quais se servem do diálogo para oportunizar a apropriação de pressupostos teórico-práticos fundamentais à construção de novas práticas.

Dessa forma, provavelmente, se tornará possível enfrentar as mudanças necessárias na avaliação realizada no cotidiano escolar, pois, por intermédio deste estudo, foi possível constatar que, apesar das veementes críticas sobre o caráter excludente e autoritário dessa prática avaliativa, essa área é descuidada nos cursos de formação de professores, como pudemos averiguar nos depoimentos dos sujeitos da pesquisa, que apresentaram críticas aos cursos de licenciatura por não tratarem dessa área ou a tratarem de forma superficial, o que causa uma sensação de vazio em uma fundamentação teórica mais consistente, o que concorre para a predominância na prática do tipo de enfoque de avaliação experimentado pelos docentes em suas histórias de vida.

Desse modo, evidenciamos o fato de que ainda permeiam as práticas docentes reducionismos com relação às funções da avaliação, como a presença do caráter classificatório, visto por alguns professores como elemento motivador da aprendizagem do aluno, bem como o fato de ainda usá-lo como elemento disciplinador, originando, assim, temor entre os alunos ao serem avaliados.

Efetivamente, malgrados os sujeitos da pesquisa identificarem com frequência em seus discursos o fato de que a função da avaliação é promover a melhoria da aprendizagem do educando, mediante o diagnóstico, planejamento e concretização de ações de intervenção, eles reconhecem que na prática estão distantes de efetivarem essas funções, o que nos leva a crer que, apesar desse discurso progressista, as concepções que de fato norteiam o fazer docente se

distanciam das defendidas nas propostas avaliativas da SEDUC, sobressaindo-se na prática as intenções e representações apropriadas pelos professores nas suas vivências no cotidiano escolar.

Essas questões nos conduzem, então, ao entendimento de que os professores possuem informações superficiais sobre os fundamentos teóricos que embasam as propostas avaliativas implementadas pela SEDUC em 2000 e 2004; ou melhor, não demonstram compreensão consistente desses fundamentos, apresentando lacunas geradas pela ausência de uma formação inicial nos seus cursos de licenciatura e ampliadas pela carência de formação continuada na área, como evidenciamos nos dados coletados, quando a maioria dos sujeitos pesquisados afirmou que os professores não participaram de cursos de capacitação sobre avaliação e necessitam de estudos nessa área, fatos estes que comprometeram o nível de compreensão dos professores diante destas propostas.

Perante os fatos evidenciados, temos a convicção de que é necessária melhor preparação dos professores nos cursos de formação inicial e continuada, a fim de favorecer a realização de reflexões que promovam a clareza das finalidades da avaliação no ensino-aprendizagem e seu caráter político, pois essa discussão, impreterivelmente, deve ser preliminar à discussão técnica.

A tentativa da SEDUC em implementar propostas avaliativas, com dimensões diagnóstica, contínua, sistemática e formativa no contexto escolar, não obteve repercussões de reais mudanças nas práticas avaliativas efetivadas nas salas de aula. A realidade da escola aponta para a existência do conflito, que se fez presente muito mais do que o consenso proposto em alguns momentos para configurar a reação docente em relação às propostas avaliativas de 2000 e 2004.

O conflito emergiu no comportamento de oposição dos professores à proposta de 2000, revelado pela reação de resistência à mudança das práticas, direcionado para o terreno da dicotomia entre a teoria e a prática, pois, apesar de não discordarem das funções diagnóstica, contínua, sistemática e formativa, não conseguiam concretizá-las na prática, pois estas esbarravam nas dificuldades dos professores circunscritas ao campo prático, identificadas em vários momentos.

Assim, observamos que os professores fizeram oposição em várias frentes. Uma delas foi a de se rebelar quanto à realização dos procedimentos dos registros dos avanços e dificuldades do educando, recusando-se a realizá-los. Outra reação de resistência foi

identificada quanto ao uso dos conceitos AS e ANS para retratar a aprendizagem dos alunos. A falta de clareza dos critérios para sua utilização, como afirmaram os professores, não garantiu que estes se sentissem seguros em sua utilização e continuaram, na verdade, usando a nota como sistema paralelo para informar os resultados da aprendizagem dos alunos.

De acordo com os dados coletados na pesquisa, acreditamos que essa resistência ocorreu por diversos fatores que, conjugados, não favoreceram a garantia de mudanças nas práticas, tais como: a falta de participação dos professores na elaboração e discussão dessa proposta, a ausência de formação adequada na área que não colaborou para a superação das heranças examinatórias da avaliação, bem como a falta de condições favoráveis de trabalho a que são submetidos os professores.

A reação à proposta avaliativa de 2004, entretanto, foi de aceitação, pois, com ela, veio configurada a liberação do retorno ao uso da nota, uma reivindicação dos professores, por se sentirem mais seguros em expressar os resultados da aprendizagem através de notas e não de conceitos e o redimensionamento da utilização dos registros que não configuraram mais como uma exigência determinada e radical, ficando a critério da escola a forma de realizá-los. Embora a reação tenha sido favorável à aceitação desta proposta, no entanto, percebemos, com base nos dados revelados na pesquisa acerca das concepções da avaliação, que ainda precisamos combater os desvios e os reducionismos existentes nessas práticas desenvolvidas nas escolas, aspectos estes que não foram superados pelas simples aceitação desta última proposta e ainda constituem desafios a serem suplantados.

Assim, as experiências relatadas nesta pesquisa nos oferecem elementos significativos que nos levam a crer que o exercício para consolidar o diálogo entre teorias e práticas progressistas na área da avaliação da aprendizagem não se efetiva por meio de propostas e diretrizes educacionais que desconsideram os professores como sujeitos de criação, pois, ao serem encarados como meros executores de ações elaboradas por outros, os professores se distanciam dos fundamentos filosóficos, os quais embasam as propostas, mas não fazem parte do repertório dos professores, por não terem tido sequer a oportunidade de se apropriarem desses fundamentos, o que certamente compromete o movimento de mudança das práticas avaliativas.

Observamos, ainda, que é essencial a presença de discussões que promovam a reflexão da ação avaliativa e a compreensão da realidade como espaço de questionamento e aprendizagens constantes, na perspectiva de favorecer o diálogo teórico-prático, o qual faz parte do processo reflexivo que tem como sentido a busca das alternativas fundamentais para

consolidar uma avaliação que promova a melhoria do ensino-aprendizagem, pois, sem mexer nas representações e crenças dos professores, tomando-as como ponto de partida, é inviável desencadear novas práticas no cotidiano escolar, visto que só é possível apostar numa mudança no campo da avaliação que leve em consideração os envolvidos no processo educativo na condição de sujeito, considerando seus valores e entendimentos sobre o assunto.

Nesse sentido, é importante ressaltar que são as finalidades da avaliação que norteiam as metodologias empregadas e não o caminho inverso, pois, a existência de novos procedimentos e instrumentos desvinculados de reflexões sobre as concepções em avaliação não garantem uma prática progressista. Verificamos, com efeito, que, apesar de os professores utilizarem parcialmente alguns dos instrumentos e procedimentos sugeridos pelas propostas avaliativas da SEDUC, não foram garantidas as mudanças almejadas nas práticas avaliativas, pois, malgrado concordarem que o uso de uma variedade de instrumentos e procedimentos enseje ao professor conhecer melhor os níveis de aprendizagem dos seus alunos, não verificamos a efetivação das dimensões divulgadas nas propostas.

Ressaltamos ainda, o fato de que acreditamos na declaração dos professores, que sinalizam o desejo de mudar suas práticas avaliativas, mas compreendemos que, para essas mudanças serem concretizadas, há a necessidade urgente de se interrogar atentamente as experiências vividas, interrogar igualmente os processos de formação dos professores, bem como as condições de trabalho e a valorização da categoria, reconhecendo a centralidade do papel do docente como elemento central em qualquer mudança que envolva o contexto educacional.

Assim, é necessário questionarmos e levarmos em consideração o contexto sociopolítico e cultural em que se encontram os professores, bem como as condições materiais que lhes são oferecidas pelo sistema educacional para que realizem seu ofício de forma ética, comprometidos com a garantia da aprendizagem dos educandos.

Então, é essencial perceber que, assim como a escola está inserida num âmbito sociopolítico e cultural mais amplo, é preciso considerar também que a avaliação da aprendizagem não é um elemento isolado do processo pedagógico de ensino-aprendizagem, mas deve estar integrada ao projeto de escola, o qual deve estabelecer com clareza uma proposta filosófica de Educação e uma proposta pedagógica coerente com os pressupostos filosóficos que a sustentam, e a partir daí favorecer uma propositura metodológica bem fundamentada, tanto na teoria quanto na prática, para que se possa viabilizar a consecução de uma proposta de avaliação condizente com todo o projeto de escola.

Para tal, é necessário então que os princípios que fundamentam uma proposta educacional fundamentem, conseqüentemente, a proposição avaliativa e que estes sejam compartilhados democraticamente entre os professores e as equipes educacionais que atuam nas escolas, a fim de que sejam assumidos como uma filosofia comum na escola, por todos compreendidos e redimensionados, levando em consideração os saberes docentes apropriados pelos professores, os atores que de fato estão na ponta, atuando diretamente com a demanda educacional e enfrentando constantemente os desafios do cotidiano escolar. A eles devem ser possibilitadas melhores condições de formação e trabalho para que possam refletir, com clareza e fundamentação teórico-prática, sobre uma tomada de posição quanto à atitude filosófico/pedagógica que devem tomar e que rumos dar à avaliação da aprendizagem.

As transformações pretendidas no campo da avaliação da aprendizagem devem ser qualificadas duplamente, tanto em termos de formação quanto de condições materiais, sob pena de limitar-se a um aperfeiçoamento técnico de orientação imediatista, pragmática e descontextualizada, que não possui reconhecimento nem tem clareza coletiva sobre os fundamentos e objetivos educacionais que perpassam a prática escolar, susceptíveis a críticas e facilmente substituíveis.

Outro movimento poderá ser desencadeado quando a transformação se articula de forma coerente com a prática e respeita os saberes desenvolvidos nessa prática pedagógica, sendo consideradas também as condições materiais, ou seja, o contexto no qual são realizadas essas práticas. Os professores não podem ser vistos como meros executores de propostas avaliativas pensadas por outrem, como se eles não fossem portadores de experiências vividas e representações que, direta ou indiretamente, interferem em suas crenças e atitudes avaliativas realizadas em sala de aula.

A escola é, sem dúvida, um local onde várias experiências e compreensões se configuram e confrontam, estando presentes diversas concepções de avaliação que devem ser consideradas na busca de se formular opções a partir desse contexto real, o qual pode servir de espaço subsidiário para desenvolver o espírito crítico e o respeito pelos profissionais que nela atuam, entretanto, não como espaço exclusivo promotor desse debate.

Acreditamos que é possível vislumbrar um projeto avaliativo amplo, capaz de integrar os problemas reais das instituições de ensino que, vinculado às contribuições teóricas e aos saberes oriundos da prática, tenha o objetivo de contribuir com a constituição de práticas avaliativas formativas. É fundamental, entretanto, que os professores possam constituir-se como força coletiva na construção e execução desse projeto, pois a prática pedagógica, os

contextos que as circunscrevem, bem como as teorias educacionais devem ser considerados como essenciais para sua efetivação, sem perder de vista a noção de que todos esses fatores são questionáveis e passíveis de redefinição em virtude de sua dinâmica.

Assim, na busca de opções para o estabelecimento de um projeto avaliativo amplo, alguns aspectos nos parecem fundamentais:

- considerar os saberes docentes elaborados pelos professores a partir do exercício da prática docente, respeitando os professores como sujeitos criadores;
- buscar a interação dinâmica entre teoria e prática;
- concentrar maior atenção nos processos e cursos de formação de professores, incluindo nestes conhecimentos relacionados à avaliação da aprendizagem, bem como concepções de como se desenvolvem as aprendizagens; e
- garantir melhores condições materiais e estruturais de trabalho aos professores.

O redimensionamento ou a constituição de uma prática de melhor qualidade demanda a conquista e a garantia da superação dos desafios atualmente postos no cenário educacional. É preciso o reconhecimento da necessidade de que o professor necessita exercer com autonomia teórico/prática suas funções docentes, criando alternativas, individual e coletivamente, para que a sua ação efetivamente favoreça a melhoria da aprendizagem dos educandos, visto que a relação teoria/prática é especialmente significativa para a conquista desse feito, servindo sua dissociação, por vezes, de entrave, dado o distanciamento que às vezes existe entre a ação e a reflexão, bem como pela dificuldade encontrada pelos professores de pôr em prática as concepções teóricas.

Não obstante, é primordial que seja conferida maior importância também à formação docente, a fim de possibilitar mais segurança ao professor no exercício de sua docência, integrando de forma mais próxima e contextualizada a teoria e a prática, pois, ao chegar à prática real do magistério, os professores se deparam nesse contexto com situações desafiadoras que denunciam a fragilidade de sua formação inicial e a necessidade de redimensioná-la, bem como de se cuidar da formação continuada, sem desconsiderar os saberes docentes constituídos no exercício da função, mas que também precisam ser refletidos.

Com efeito, além das suas próprias limitações, os professores se deparam também com muitas outras relativas ao contexto escolar onde trabalham, as quais não dependem deles, ou seja, as condições de trabalho não favorecem uma prática avaliativa formativa.

Portanto, para enfrentar de modo efetivo, a problemática da avaliação da aprendizagem numa perspectiva diagnóstica, contínua, formativa e sistemática, deve-se atuar prioritariamente sobre os quatro fatores mencionados anteriormente, a fim de que o professor possa sentir maior apoio e segurança teórico/prática para efetivar sua docência, dispondo de melhores condições de formação e de trabalho e sentindo-se valorizado como profissional no contexto sociopolítico e cultural.

Nessa perspectiva, certamente, poderemos conseguir algumas melhorias importantes no processo avaliativo a ser construído nas escolas, mediante o redimensionamento de políticas públicas que priorizem os quatro aspectos citados há pouco. Provavelmente, então, essas ações continuadas produzirão mudanças significativas não apenas nos discursos, decretos e leis, mas principalmente nas práticas avaliativas, pois, pela valorização da profissão docente, com base no respeito aos saberes nela constituídos e no apoio à formação inicial e continuada para todos os educadores e de melhores condições materiais de trabalho e de salários mais justos, os professores terão possibilidades mais reais e apropriadas para redimensionar suas práticas; considerando que a transformação da prática requer questionamento contínuo, tanto das concepções, valores, crenças e conhecimentos subjacentes ao processo avaliativo, quanto das condições materiais de trabalho, de estrutura, objetivos e organização. Todos esses condicionantes – convém evidenciar - são elementos que tanto podem favorecer como impedir o desenvolvimento de práticas avaliativas formativas.

Por estas razões, acreditamos que, apesar de constituir grande desafio, é possível que o novo se efetive, que as mudanças que se fazem necessárias na formação e na ação docente sejam possíveis de acontecer, entretanto, é importante perceber que as possibilidades de transformação não são operadas exclusivamente no interior das escolas, tampouco restritas ao âmbito das práticas docentes motivadas pelo mero desejo de mudança dos professores, contando apenas com sua boa vontade. O movimento de mudança e sua manutenção no sentido de uma reflexão constante se constituem em um processo amplo e complexo que necessita do apoio de ações políticas concretas que, de fato, garantam as condições necessárias para efetuar a transformação, que demanda uma redefinição do paradigma da avaliação da aprendizagem e de melhores condições que favoreçam o estabelecimento do diálogo entre teoria e prática.

Assim, para a efetivação do processo avaliativo em sala de aula, numa perspectiva formativa, nosso trabalho propõe o debate da avaliação da aprendizagem, tomando como referência não apenas a bibliografia nacional e estrangeira, como também os saberes docentes e os contextos reais das escolas, a fim de estimular a discussão sobre o que se faz na prática e buscar redimensioná-la mediante a elaboração democrática de propostas avaliativas que possam atender à realidade do ensino, numa visão transformadora, ou seja, uma prática avaliativa comprometida que estimule o professor a se tornar um pesquisador, responsável também pela auto formação por intermédio da ação e reflexão contínuas de sua prática, sendo este processo assegurado tanto por uma formação inicial e continuada consistente quanto por uma política de valorização do magistério.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Amélia; DEL RÍO, Pablo. Educação e desenvolvimento: a teoria de Vygotsky e a zona de desenvolvimento próximo. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, Álvaro (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, v. 2, 1996.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Avaliação da aprendizagem: conceitos, dados, problemas e perspectivas. **Psicologia Argumento**, v.22, n.39 p.44-55, 2004.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Considerações sobre a avaliação da aprendizagem. **Cadernos de Educação** nº. 23, 1999.

AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo de Piaget a Emília Ferreiro**. São Paulo: Editora Ática, 1993.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BOGDAN, Robert E; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação** – uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Tradutores: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, LDA, 1994.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Brasília, 1961.

BRASIL. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Brasília, 1971.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. **Referenciais Curriculares Básicos – Ensino Médio**. Fortaleza: 2000.

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. **Referenciais Curriculares Básicos**. Fortaleza: 1997.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Consolidação das Normas do Conselho de Estadual de Educação para o Sistema de Ensino do Ceará**. (Resolução nº 165/81). Fortaleza: 1981.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Avaliação do Rendimento Escolar**. Portaria do Departamento do Ensino do Segundo Grau. Fortaleza: 1976.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Diretrizes e Normas para o Ensino do 2º Grau**. Fortaleza: 1977.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Diretrizes sobre o Processo de Avaliação**. Fortaleza: 2004.

CEARÁ. Conselho de Educação do Ceará. Parecer nº 1030/1999. Fortaleza: 1999.

CEARÁ. Conselho de Educação do Ceará. Parecer nº 0142/2004. Fortaleza: 2004.

CEARÁ. Censo Escolar da Escola de Ensino Fundamental e Médio João Mattos. Fortaleza: 2005.

CEARÁ. Gestão Integrada da Escola – GIDE. Escola de Ensino Fundamental e Médio João Mattos. Fortaleza: 2005.

COLL, César; MARTÍ, Eduardo. Aprendizagem e desenvolvimento: a concepção genética-cognitiva da aprendizagem. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, Álvaro (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, v. 2, 1996.

DEMO, Pedro. **A nova LDB ranços e avanços**. 3ª reimpressão, Campinas, São Paulo: Papyrus Editora, 1997. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

DEMO, Pedro. Avaliação: valores e ambigüidades. **Abeeducatio a revista da educação**. 2004-A.

DEMO, Pedro. **Conhecer & aprender: sabedoria dos limites e desafios**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DEMO, Pedro. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DEMO, Pedro. **Mitologias da Avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

DEPRESBITERIS, Lea. **O desafio da avaliação da aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1989.

DEPRESBITERIS, Lea. Avaliação da aprendizagem – revendo conceitos e posições. In: SOUSA, Clarilza Prado de. (org). **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

DICKMANN, Mairi e KAWAHARA, Neusa. Recursos avaliativos: ajudando o aluno a participar do processo educativo como cidadão. Porto Alegre: **Revista do Professor**, 2003.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ESTEVE, José Manuel. **O mal-estar docente:** a sala-de-aula e a saúde dos professores. Tradução Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru: SP, EDUSC, 1999.

FERREIRA, Paulo Rogério de Paiva. **Avaliar:** um ato que exige mudança. Minas Gerais: 1996.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, Paulo. **Avaliação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 20 ed., São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon:** uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

HAGUETE, Teresa Maria Frota. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio, uma perspectiva construtivista.** 21ª edição. Porto Alegre, RS: Mediação, 1991.

HOFFMANN, Jussara. **Contos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação.** Porto Alegre, RS: Mediação, 2001a.

HOFFMANN, Jussara; DEMO, Pedro; TAILLE, Yves de La. **Grandes pensadores em educação: o desafio da aprendizagem, da formação moral e da avaliação.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2001b.

KOCHE, José Carlos. **Fundamentos de Metodologia Científica.** Petrópolis: Vozes, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1991.

LIMA, Adriana de Oliveira. **Avaliação escolar: julgamento ou construção.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente.** 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

LOIOLA e THERRIEN. Experiência e competência no ensino: o diálogo do conhecimento pessoal com a ação na construção do saber ensinar. **Revista Educação em Debate**, ano 25, v.1, nº 45. Fortaleza, 2003.

LOIOLA e THERRIEN. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. **Educação & Sociedade: revista quadrimestral de Ciência e Educação.** Dossiê “Os Saberes Docentes e sua Formação”. Campinas, CEDES, nº 74, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. A escola avalia ou examina. **Abceducatio a revista da educação.** Ano 3, nº 15.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LUDKE, Menga. Evoluções em avaliação. In: FRANCO, Creso (org). **Avaliação, ciclos e**

promoção na educação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

LUDKE, Menga. Evoluções em avaliação. In: FRANCO, Creso. (Org). **Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

MC DONALD, Brendan Coleman (Org.). **Esboços em avaliação educacional.** Fortaleza: Editora UFC, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1994.

MOREIRA, Antonio Flavio (Org.). **Para quem pesquisamos para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais.** São Paulo: Cortez, 2001.

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

PERRENOUD, Philippe. **Profissionalização do professor e desenvolvimento de ciclos de aprendizagem.** Fundação Carlos Chagas, São Paulo, nº 108, p. 7-26, novembro/1999.

PILETTI, Nelson. **História da Educação.** São Paulo: Ática, 1990.

RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação: novos tempos, novas práticas.** Petrópolis: Vozes, 1998.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 1998.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo.** São Paulo: Cortez, 3 ed., 1995.

SOUZA, Clarilza. Avaliação de Alunos Universitários: alguns pontos para reflexão. Seminário Internacional sobre Avaliação do Ensino Superior. **Anais**, Uberlândia, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar.** São Paulo, 1993.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Ciclos. **Revista de Educação AEC**, número 111, 1999.

VENTURA, Lidnei. **Gestão do processo ensino-aprendizagem**: como promover o sucesso da aprendizagem do aluno e sua permanência na escola. Florianópolis: UDESC, FAED, CEAD, 2002.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Introdução à Avaliação Educacional**. São Paulo: IBRASA, 1989.

ANEXOS

Fortaleza, 31 de maio de 2005.

À

Comissão de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Ceará,

Na oportunidade encaminhado para apreciação dessa comissão o Projeto de pesquisa intitulado: Práticas avaliativas no ensino médio: do discurso oficial à práxis pedagógica (estudo de caso numa escola pública estadual).

O objetivo da pesquisa é avaliar a repercussão na práxis docente das propostas oficiais da SEDUC (Secretaria da Educação Básica) de 2000 e 2004 acerca da avaliação da aprendizagem no âmbito do ensino médio da rede pública estadual.

O estudo será realizado pela pesquisadora Sandra Maria Coelho de Oliveira, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, do Núcleo de Avaliação Educacional, sob a orientação do Prof. Dr. Wagner Bandeira Andriola.

A pesquisa de campo será realizada na Escola de Ensino Fundamental e Médio João Mattos, localizada a Rua Almirante Rubim, 1014 – Montese, Fortaleza-Ce. Os resultados poderão trazer como benefícios o aprofundamento teórico para a discussão sobre a avaliação da aprendizagem, enquanto processo inclusivo, significativo e construtivo, buscando oportunizar o processo de ação-reflexão-ação dos sujeitos envolvidos na práxis pedagógica.

Atenciosamente,

Sandra Maria Coelho de Oliveira

Pesquisadora

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Fortaleza, 14 de julho de 2005.

Caro(a) Professor(a)/Supervisor(a)/Técnico(a),

Por ocasião da minha pesquisa como mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará – UFC, solicito a sua autorização e participação no projeto de pesquisa intitulado : Práticas avaliativas no ensino médio: do discurso oficial à prática pedagógica (estudo de caso numa escola pública estadual), que tem por objetivo avaliar a repercussão na prática docente das propostas oficiais da SEDUC (Secretaria da Educação Básica) de 2000 e 2004 acerca da avaliação da aprendizagem no âmbito do ensino médio da rede pública estadual.

Para tanto, convido-o (professor/ supervisor/ técnico da SEDUC / técnico do CREDE) para responder a um questionário e participar de uma entrevista, que serão os procedimentos de pesquisa a serem utilizados.

No entanto, serão resguardados o sigilo dos dados obtidos e o anonimato dos participantes da pesquisa, podendo os mesmos se retirarem da pesquisa no momento que o desejarem sem nenhum prejuízo à instituição escolar e aos profissionais. Qualquer esclarecimento poderá ser obtido com a própria pesquisadora através dos telefones (residencial, celular), bem como com a comissão de ética da UFC, telefone: 4009.8338.

Acredito que esta pesquisa trará uma contribuição para a discussão sobre a avaliação da aprendizagem, enquanto processo inclusivo, significativo e construtivo, buscando oportunizar o processo de ação-reflexão-ação dos sujeitos envolvidos na práxis pedagógica.

Na certeza de contar com a sua compreensão e valiosa cooperação, agradecemos antecipadamente.

Cordiais Saudações,

Sandra Maria Coêlho de Oliveira
Pesquisadora

Autorização concedida:

Assinatura do professor/supervisor/técnico_____

Local/data_____

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

Caro(a) Professor(a)/ Supervisor(a),

Como mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará – UFC, solicito a sua colaboração no projeto de pesquisa intitulado : Práticas avaliativas no ensino médio: do discurso oficial à prática pedagógica (estudo de caso numa escola pública estadual), para tal o sujeito da pesquisa deve responder a ao questionário abaixo, que tem por objetivo avaliar a repercussão na prática docente das propostas oficiais da SEDUC (Secretaria da Educação Básica) de 2000 e 2004 acerca da avaliação da aprendizagem no âmbito do ensino médio da rede pública estadual.

Solicito que ao responder as questões propostas, sejam observados os seguintes critérios:

- a) nenhuma questão fique sem resposta;
- b) expresse claramente a sua opinião, baseada na sua prática pedagógica, sem a preocupação da sua resposta estar certa ou errada;
- c) responda baseado nos dados referentes a E.E.F.M. João Mattos;
- d) em caso de dúvida, antes de responder, recorra ao responsável pela aplicação do questionário.

Agradeço desde já sua colaboração e me coloco à disposição para outros esclarecimentos, esclarecendo-lhe, ainda, que as informações serão utilizadas unicamente com fins acadêmicos.

01. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1.1. Função:

- () Professor(a) do ensino médio;
- () Supervisor(a);
- () Técnico(a) da SEDUC;

Técnico(a) do CREDE Fortaleza.

1.2. Escolaridade concluída:

Superior-licenciatura;

Superior – outros, especificar: _____;

Pós-graduação-especialização;

Pós-graduação-mestrado;

Pós-graduação-doutorado.

1.3. Gênero

Masculino;

Feminino.

1.4. Tempo de efetivo exercício no magistério: _____ anos.

1.5. Disciplina que leciona na E.E.F.M João Mattos: _____.

1.6. Tempo que trabalha na referida escola/SEDUC/CREDE: _____ anos.

02. PROPOSTA AVALIATIVA DE 2000 E IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE.

Com relação à proposta avaliativa implementada pela SEDUC em 2000, no ensino médio da escola pública, baseada em registros da aprendizagem do aluno e nos conceitos AS (aprendizagem satisfatória) e ANS (aprendizagem não satisfatória) responda as questões 2.1 a 2.14 utilizando a seguinte legenda:

(S) Sim;

(N) Não;

2.1. De acordo com essa proposta, a avaliação da aprendizagem assume um caráter diagnóstico, formativo, contínuo e sistemático, constituindo-se parte relevante do processo educativo.

2.2. Essa sistemática de avaliação se propôs a contemplar todas as dimensões da formação humana em seus aspectos cognitivos, sócio-afetivos e psicomotores.

2.3. Os professores do ensino médio foram capacitados pela SEDUC para trabalhar com essa sistemática de avaliação.

- 2.4. () Houve resistência docente frente a essa proposta avaliativa.
- 2.5. () Essa sistemática de avaliação motivou o professor a avaliar o seu aluno como mais cuidado.
- 2.6. () A partir dessa sistemática de avaliação se tornou mais fácil avaliar o aluno.
- 2.7. () A partir dessa sistemática de avaliação o professor do ensino médio mudou a sua visão de avaliação, bem como a sua postura em sala de aula.
- 2.8. () Houve alteração nas condições de trabalho do professor, a fim de criar condições para a implementação dessa nova sistemática de avaliação.
- 2.9. () Os professores utilizavam de forma segura os critérios para o uso dos conceitos AS e ANS.
- 2.10. () Não houve mudança na postura avaliativa dos professores, eles apenas modificaram a forma de registrar os resultados da aprendizagem dos alunos, utilizando os conceitos AS e ANS.
- 2.11. () A partir dessa sistemática de avaliação o aluno passou a acompanhar melhor o seu desempenho e compreender o seu próprio desenvolvimento.
- 2.12. () Com essa proposta avaliativa houve um maior envolvimento dos pais em relação à aprendizagem dos filhos.
- 2.13. () Essa proposta avaliativa possibilitou ao professor planejar ações que buscassem superar as dificuldades apresentadas pelos alunos.
- 2.14. () O professor do ensino médio passou a realizar os registros no diário de classe referente a aprendizagem de cada aluno.
- 2.14. Quais as principais dificuldades e facilidades encontradas pelos professores, frente ao modelo de avaliação da SEDUC implementado em 2000?

03. ATUAL PROPOSTA AVALIATIVA (A PARTIR DE 2004) E IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE.

Com relação à proposta avaliativa implementada pela SEDUC em 2004, no ensino médio da escola pública, baseada na utilização de notas para referendar os resultados da aprendizagem do aluno, responda as questões 3.1 a 3.11 utilizando a seguinte legenda:

(C) Concordo;

(D) Discordo;

(CP) Concordo em parte.

3.1. () Os professores se sentem mais seguros ao expressar o resultado da verificação do rendimento escolar dos alunos através de uma escala numérica (nota de 0 a 10).

3.2. () A utilização da nota no processo avaliativo, impede que o professor desenvolva uma postura de avaliação contínua, sistemática, formativa e diagnóstica.

3.3. () Quantificar e qualificar são dois momentos de igual importância no ato de avaliar, pois estabelecem entre si uma relação de interdependência.

3.4. () A avaliação tem um papel relevante para o professor porque através da análise reflexiva do desempenho dos alunos, poderá rever e redefinir a sua prática pedagógica.

3.5. () A avaliação da aprendizagem na proposta político-pedagógica da SEDUC de 2004, assume um caráter diagnóstico, formativo, contínuo e sistemático.

3.6. () O resultado da aprendizagem expresso através de notas é de mais fácil compreensão para os alunos e pais.

3.7. () O professor deseja mudar suas práticas avaliativas, mas não dispõe de condições favoráveis para tal.

3.8. () No ensino médio é possível o professor identificar dificuldades de aprendizagem do aluno em seu dia a dia e intervir de imediato, estimulando um melhor desempenho.

3.9. () Ao avaliar o professor deve utilizar diferentes instrumentos e procedimentos para analisar o desempenho do aluno.

3.10. () Os professores do ensino médio concordaram com a nova alteração na sistemática de avaliação proposta em 2004, retornando o procedimento de retratar a aprendizagem do aluno através de nota.

3.11. Conforme sua experiência avaliativa, utilize a escala numérica abaixo para indicar os instrumentos avaliativos que você considera mais indicados para serem utilizados na avaliação de aprendizagem dos educandos no ensino médio.

(1) Utilizo freqüentemente;

(2) Utilizo raramente;

- (3) Nunca utilizo.
 - () Sondagem das condições prévias dos alunos;
 - () Breves dissertações;
 - () Discussão dirigida;
 - () Trabalho em grupo;
 - () Prova escrita;
 - () Pesquisas;
 - () Trabalho individual;
 - () Seminário;
 - () outros (especificar):
-

3.14. Para que as desejáveis características de avaliação da aprendizagem como atividade diagnóstica, sistemática, contínua e formativa sejam respeitadas, o que devem fazer os órgãos competentes?

04. PRÁTICAS DOCENTES E CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO.

Nas questões 4.1 a 4.16 utilize os códigos abaixo para indicar a resposta que mais se aproxima da sua concepção sobre o tema avaliação da aprendizagem.

(C) Concordo;

(D) Discordo;

(CP) Concordo em parte.

4.1. () Classificar e comparar os alunos através da avaliação é um fator de motivação para que estes possam avançar na aprendizagem dos conteúdos.

4.2. () A capacidade de aprendizagem dos alunos é facilmente percebida através de suas notas.

4.3. () A avaliação da aprendizagem ainda é utilizada pela maioria dos professores como elemento disciplinador na sala de aula.

- 4.4. () Provas bem elaboradas e corrigidas são os únicos elementos necessários à avaliação, ao acompanhamento e à ação reflexiva do professor para a aprendizagem do aluno.
- 4.5. () A competência do professor em avaliar a aprendizagem dos alunos é garantida em função de sua capacidade de elaborar provas e atribuir notas.
- 4.6. () A postura do professor no processo de ensino e aprendizagem deve ser de mediador, fazendo intervenções a fim de favorecer um melhor desempenho do aluno, ajudando-o a superar suas dificuldades de aprendizagem.
- 4.7. () A postura do professor no processo de ensino e aprendizagem deve ser de transmissor de conhecimentos, sendo o aluno o único responsável por sua aprendizagem.
- 4.8. () A maneira como o professor vê o mundo e a educação interfere na sua prática em sala de aula e na sua maneira de avaliar a aprendizagem dos alunos.
- 4.9. () A maioria dos professores se sente segura em avaliar os seus alunos.
- 4.10. () A maioria dos alunos ao ser avaliada demonstra sentir medo e insegurança.
- 4.11. () A avaliação através de uma variedade de instrumentais e procedimentos oportuniza ao professor conhecer melhor os níveis de aprendizagem de seus alunos.
- 4.12. () A maioria dos professores utiliza a avaliação exclusivamente com a função de obter os resultados da aprendizagem e registrá-los no diário, sem retomar com os alunos as dificuldades apresentadas.
- 4.13. () A maioria dos professores ao avaliar os alunos procura criar novos momentos de aprendizagem para que este possa superar suas dificuldades.
- 4.14. () A avaliação tradicional, baseada na aplicação de provas e testes, ainda se constitui no elemento mais eficaz para se avaliar a aprendizagem dos alunos.
- 4.15. () Não necessariamente devemos nos preocupar com as formas de retratar a aprendizagem dos alunos (notas, conceitos, registros.), mas sim com a postura frente ao processo avaliativo.
- 4.16. () Em avaliação, é preciso atribuir um significado aos indicativos numéricos. Mesmo que se utilizem notas, conceitos ou registros, o que deve acontecer continuamente no processo avaliativo é uma análise qualitativa que indicará o encaminhamento que precisa ser feito com o resultado da avaliação.
- 4.17. Qual a função da avaliação da aprendizagem em sua opinião?

QUESTÕES NORTEADORAS DAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS

01. Na sua opinião, qual a função da avaliação da aprendizagem?
02. Qual a sua opinião acerca das propostas implementadas pela SEDUC no campo da avaliação da aprendizagem das escolas públicas estaduais nos anos de 2000 e 2004?
03. Os professores do ensino médio da rede pública estadual estão preparados para lidar com as propostas avaliativas planejadas pela SEDUC em 2000 e 2004?
04. Para que as desejáveis características de avaliação da aprendizagem como atividade diagnóstica, sistemática, contínua e formativa sejam respeitadas, o que devem fazer os órgãos competentes?
05. Na sua opinião os professores do ensino médio se sentem realizados no exercício de suas funções? Por que?