



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO
ÀS PRÁTICAS AVALIATIVAS

SÉRGIO LUIZ LOPES

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2013



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO
ÀS PRÁTICAS AVALIATIVAS

SÉRGIO LUIZ LOPES

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Sergipe, como requisito parcial à obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Bernard Charlot.

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2013

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

L864s Lopes, Sérgio Luiz
Os sentidos atribuídos pelo professor do ensino médio às
práticas avaliativas / Sérgio Luiz Lopes ; orientador Bernard
Charlot. – São Cristóvão, 2013.
265f. : il.

Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal de
Sergipe, 2013.

1. Avaliação educacional. 2. Ensino. 3. Parâmetros curriculares
nacionais. 4. Professores – Formação. 5. Ensino médio. I. Charlot,
Bernard, orient. II. Título.

CDU 37.091.26



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



SÉRGIO LUIZ LOPES

OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO
ÀS PRÁTICAS AVALIATIVAS

Tese apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Sergipe, como requisito parcial à obtenção do grau de Doutor em Educação

APROVADA EM 01/03/2013

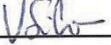
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Bernard Charlot (Orientador)
Universidade Federal de Sergipe – UFS



Profa. Dra Maria Helena Santana Cruz
Universidade Federal de Sergipe – UFS



Profa. Dra. Veleida Anahi da Silva
Universidade Federal de Sergipe – UFS



Profa. Dra. Betânia Leite Ramalho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN



Profa. Dra Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento
Universidade Tiradentes – UNIT

SÃO CRISTÓVÃO(SE)
2013

AGRADECIMENTOS

Não se escreve uma tese sozinho. A primeira pessoa do plural, em um trabalho desse tipo, não é mera formalidade gramatical. É um “nós” que trabalhou em conjunto para tudo o que aqui se encontra. E, em uma tese sobre **Os sentidos atribuídos pelo professor do ensino médio às práticas avaliativas**, nada melhor, em um momento como este, do que lembrar. Lembrar de todos os que me ajudaram, de uma forma ou outra, a colocar as palavras que estão aqui impressas.

Começo meus agradecimentos pelo Prof. Dr. Bernard Charlot. Esse é um verdadeiro orientador. Indicou bibliografias, fez INÚMERAS correções, auxiliou na escolha da metodologia e é indiscutivelmente responsável direto pela produção deste trabalho. Tudo o que eu escrever será pouco para agradecer-lhe ter aceitado orientar-me bem como a atenção com que me tratou e a competência com que me auxiliou nestes anos de doutoramento.

Um agradecimento muito especial à Profa. Dra. Maria José Soares, pelas sugestões e por ter acompanhado a construção de meu trabalho, acolhendo-me de forma calorosa em uma cidade que eu pouco conhecia, especialmente em sua própria casa. Agiu como uma verdadeira coorientadora desta tese (por questões burocráticas, não posso tê-la como coorientadora oficialmente), e também me acompanhou e me orientou durante meu estágio docente na Universidade Federal de Sergipe.

Agradeço as sugestões didáticas e pedagógicas da Profa. Dra. Veleida Anahi da Silva, para a construção dos primeiros passos da tese.

Aproveito para agradecer aos professores Dr. Jorge Carvalho e Dra. Eva Siqueira, da Universidade Federal de Sergipe, e também aos professores da Universidade Federal do Rio Grande do Norte Dra. Betânia Leite Ramalho e Dr. Alípio de Sousa Filho, que, por meio de discussões, colaboraram neste trabalho.

Agradeço especialmente ao Prof. Dr. André Berger, cujas observações, na qualificação, foram fundamentais para o direcionamento do trabalho e cujas críticas e sugestões foram incorporadas nesta versão final da tese.

Não posso esquecer os colegas de doutorado, em especial Cida, Elza e Jussara, que, com seus questionamentos, levantaram importantes questões acerca de meu objeto de estudo.

Agradeço a minha família o total apoio, que sempre me deu foi fundamental para que eu continuasse sempre em frente, trabalhando para fazer o melhor e concluir tudo aquilo que me propus. Um abraço especial a minha mãe e ao companheiro Pedro, por terem acreditado em minha competência para seguir adiante com meus propósitos.

Agradeço à professora Edileusa, pelo carinho e a amizade que sempre teve para comigo, e também por ter feito a trabalhosa revisão final de todo este texto.

Agradeço aos amigos de Boa Vista-RR Sérgio, Keliene, Leila, Wanderley, Moisés, Liandra, Janesca Raposo, Maria Consolata, Íris Barros, Rosiane e Bruno.

Muito obrigado aos amigos Ermínia, Eliane, Pedrão, Alcirene e Tita, que me deram leveza nos momentos de tensão e cuja companhia foi fundamental para me dar força em tudo o que fazia.

Por último, agradeço à CAPES, por me ter concedido a bolsa que me permitiu estudar e pesquisar.

Com muito esforço, pude começar e terminar esta tese. Sem as orientações, conversas, brincadeiras, críticas e sugestões, muito pouco teria sido feito. Obrigado! Este trabalho é um pouco de cada um. É nosso. Mas, é, especialmente, um pedaço do grande orientador que tive.

Mergulhando numa bacia de porcelana cheia de água
pequeninos pedaços de papel até então indistintos,
que, mal são mergulhados, se estiram,
se contorcem, se colorem, se diferenciam,
tornando-se flores, casas,
pessoas consistentes e reconhecíveis,
assim agora todas as flores de nosso jardim
e as do parque do Sr. Swann, e as ninféias do Vivonne,
e a boa gente da aldeia e suas pequenas residências,
e a igreja, e toda Combray e suas redondezas,
tudo isso que toma forma e solidez, saiu,
cidade e jardins, de minha xícara de chá.

Marcel Proust, Em Busca do Tempo Perdido.

RESUMO

A atual conjuntura sócio-político-econômica fez emergir a discussão em torno da avaliação como baluarte nas escolas de ensino médio. Esta pesquisa se propõe fazer um estudo acerca dos **sentidos atribuídos pelo professor do ensino médio às práticas avaliativas**, desde a inserção dos exames no cotidiano da escola da Idade Média até a contemporaneidade, apresentando as várias mudanças que elas sofreram ao longo desse período. Os objetivos da pesquisa são: analisar que sentido(s) os professores conferem a suas práticas avaliativas, em duas escolas públicas do ensino médio da cidade de Natal-RN; analisar os processos avaliativos desenvolvidos pelos professores nesses espaços escolares, identificar quais instrumentos avaliativos o professor utiliza, ao longo do processo de ensinar; e entender qual(is) o(s) sentido(s) da avaliação, para o professor de ensino médio, no momento de avaliar. O debate em torno da avaliação vem se intensificando nos últimos anos. A princípio, a análise centrava-se em como, historicamente, a avaliação foi introduzida no espaço escolar. Em seguida, a preocupação centrou-se em desvelar basicamente dois elementos: o sentido da avaliação para o professor de ensino médio e como o professor operacionaliza a avaliação com seus alunos ao longo do processo de ensino. A pesquisa envolveu os professores das duas escolas públicas de ensino médio acima referidas. Os dados coletados constituem a matéria-prima da análise apresentada. Durante o trabalho de investigação, buscou-se envolver todos os sujeitos da escola – professores, diretor e coordenador pedagógico, na tentativa de, coletivamente, buscar-se entender melhor esse espaço de realizações, empecilhos, desejos e sofrimentos. Depois, foram analisadas as entrevistas, separando-se por categoria, para, em seguida, produzirem-se estudos e discussão sobre os temas Sentido da avaliação, Ensino e Avaliação. A pesquisa é qualitativa, ao mesmo tempo buscando construir instrumentos para se entender a prática dos professores em sua cotidianidade. Pode-se perceber que, diante das contradições em que os sujeitos são inseridos, parte dos professores tem uma concepção quantitativa da avaliação, cujos objetivos são a simples aferição do nível de aprendizagem dos alunos, e que o debate teórico-metodológico, a situação vivenciada e os propósitos da escola compelem os professores a não pensarem a avaliação como um elemento intrínseco ao trabalho pedagógico, mas como um momento isolado. Por outro lado, foram observados também alguns elementos importantes para que se proceda a uma inovação nos processos avaliativos na escola: o desejo de mudança e o fazer coletivo.

Palavras-chaves: Sentido da Avaliação. Prática pedagógica. Nota na escola. Educação escolar.

ABSTRACT

The present social, political and economic discussion has emerged around the evaluation as a pattern in **high schools**. Thus, this research proposes to conduct a study about the meanings assigned by the high school teacher concerning evaluation practices, starting by examinations insertions in the school routine from Middle Ages to nowadays, showing the different changes they have undergone over this period. The research aims to: analyze what kind of meaning teachers give to their evaluation practices in two public high schools from Natal-RN; analyze the evaluation processes developed by teachers in those school spaces; identify which evaluation instruments the teacher uses throughout the process of teaching and, understand what evaluation means, for a high school teacher, at the time of evaluating. The debate around the evaluation has been intensified in recent years. At first, the analysis focused on how, historically, the evaluation was introduced in school space. Then, the concern focused on revealing two basic elements: evaluation meaning for a high school teacher and, the way a teacher conducts evaluation with their students throughout the learning process. The research involved teachers from the two high schools above. The collected data constitute the raw material to the analysis presented here. During the research work, we aimed at involving all school individuals – the teachers, the principal and the pedagogical coordinator in an attempt to, generally, try to better understand this space of achievements, obstacles, desires and sufferings. Then we analyzed the interviews, separating them by category, so that we could have studies and discussion on topics just like Sense of evaluation, Teaching and Evaluation. The research is qualitative, as far as it tries to find tools to understand the teachers' practice in their daily routine. One can see that, given the contradictions in which individuals are inserted, some of the teachers have a quantitative conception of the evaluation, whose goals are the simple measurement of the student learning level and that, theoretical and methodological discussions, the situation experienced and school purposes compel teachers not to think the evaluation as an intrinsic element of the pedagogical work, but as an isolated moment. On the other hand, we also observed some elements which are really important to proceed with an innovation in the evaluation processes at school: the desire for change and the collective doing.

Keywords: Evaluation meaning. Pedagogical practice. Mark at school. School education.

RESUMEN

En la actual coyuntura socio-político-económica emerge la discusión en torno a la evaluación como baluarte en las escuelas de la enseñanza secundaria. Esta investigación se propone hacer un estudio acerca de los **sentidos atribuidos por el profesor de la enseñanza secundaria a las prácticas evaluativas**, desde la inserción de los exámenes en el cotidiano de la escuela, desde la Edad Media hasta la contemporaneidad, presentando, asimismo, varios cambios que ellas sufrieron a lo largo de ese período. Los objetivos de la investigación son: analizar qué sentido(s) los profesores confieren a sus prácticas evaluativas, en dos escuelas públicas de la enseñanza secundaria de la ciudad de Natal-RN; además de esto, analizar los procesos evaluativos desarrollados por los profesores en esos espacios escolares, e incluso identificar cuáles son los instrumentos evaluativos que el profesor utiliza a lo largo del proceso de enseñar; y, por último, entender cuál(es) son el/los sentido(s) de la evaluación para el profesor de enseñanza secundaria en el momento de evaluar. El debate en torno de la evaluación viene intensificándose en los últimos años. A principio, el análisis se centraba en cómo, históricamente, la evaluación fue introducida en el espacio escolar. En seguida, la preocupación se centró en desvelar básicamente dos elementos: el sentido de la evaluación para el profesor de enseñanza secundaria y como el profesor realizaba la evaluación con sus alumnos a lo largo del proceso de enseñanza. La investigación envolvió los profesores de dos escuelas públicas de enseñanza secundaria arriba referidas. Los datos recolectados constituyen la materia prima del análisis presentado. Durante el trabajo de investigación, se intentó envolver a todos los sujetos de la escuela – profesores, director y coordinador pedagógico, en la tentativa de, colectivamente, buscar un entendimiento mejor en ese espacio de realizaciones, impedimentos, deseos y sufrimientos. Después, fueron analizadas las entrevistas, separándolas por categoría, para, en seguida, producir estudios y discusión sobre los temas Sentido de la evaluación, Enseñanza y Evaluación. La investigación es cualitativa, al mismo tiempo buscando construir instrumentos para entender la práctica de los profesores en su cotidianidad. Se puede percibir que, delante de las contradicciones en que los sujetos están inseridos, parte de los profesores que tienen una concepción cuantitativa de la evaluación, cuyos objetivos son la simple comparación del nivel de aprendizaje de los alumnos, y que el debate teórico-metodológico, de la situación vivida y de los propósitos de la escuela compelen a los profesores a no pensar en la evaluación como un elemento intrínseco al trabajo pedagógico, sino como un momento aislado. Por otro lado, fueron observados también algunos elementos importantes para que se proceda a una innovación en los procesos evaluativos en la escuela: el deseo de cambio y el quehacer colectivo.

Palabras-claves: Sentido de la Evaluación. Práctica pedagógica. Nota en la escuela. Educación escolar.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICO 01	- Distribuição dos entrevistados segundo a área de atuação	215
GRÁFICO 02	- Distribuição dos entrevistados segundo o gênero	216
GRÁFICO 03	- Núcleos temáticos citados pelos entrevistados	216
GRÁFICO 04	- Núcleos temáticos citados pelos entrevistados segundo gênero	217
QUADRO 01	- Relação e características dos entrevistados – Escola Estadual Pátroclo Silva	110
QUADRO 02	- Relação e características dos entrevistados – Escola Estadual Machado de Assis	111
QUADRO 03	- Roteiro de entrevista	113
QUADRO 04	- Distribuição dos entrevistados de acordo com o gênero, disciplina que leciona e núcleos gerados por eles	218
QUADRO 05	- Questões e respostas dos entrevistados.....	225

LISTA DE TABELAS

TABELA 01	- Distribuição dos entrevistados segundo a área de atuação.....	115
TABELA 02	- Distribuição dos entrevistados segundo o gênero	116
TABELA 03	- Núcleos temáticos citados pelos entrevistados	116

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
Minhas questões, meu objeto	21
Objetivos	21
CAPÍTULO 1 Historiando a escola – do medievo ao século XIX.....	26
1.1 Escola, ensino e avaliação na Idade Média	26
1.2 Escola, ensino e avaliação - do século XVI ao XIX: o que se modifica no ensino e na avaliação	34
1.3 Educação, ensino e avaliação no Brasil: da chegada dos jesuítas ao século XIX	42
CAPÍTULO 2 Historiando o ensino e a avaliação: do século XX (década de 30) aos dias atuais – desafios e perspectivas	49
2.1 Rápido balanço da escola após 1930 no Brasil: novos desafios.....	49
2.2 Uma análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – 9394/96) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio: o que esses documentos dizem sobre avaliação	59
CAPÍTULO 3 Formação de professor, ensino e avaliação no contexto atual: elementos para uma análise crítica	68
3.1 Anatomia do processo avaliativo: do ensino tradicional à avaliação da aprendizagem – limites e possibilidades da ação educativa	68
3.2 Ensino e avaliação na atualidade	76
3.3 A docência, o ensino, os saberes e as práticas avaliativas na contemporaneidade	82
3.4 Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: que desafios eles apresentam para o professor na contemporaneidade?.....	91
3.5 Aspectos históricos do exame: as conotações atribuídas à nota	99
3.6 Habitus e sentido: encontros e (des)encontro(s) : algumas notas	101
CAPÍTULO 4 Os caminhos metodológicos da pesquisa	106

4.1 Uma pesquisa de cunho qualitativo: o roteiro de entrevista	106
4.2 Caracterização das escolas e dos professores entrevistados – um passeio pelo campo empírico	107
4.3 Organização das categorias de análises: desafios contemporâneos	112
CAPÍTULO 5 O sentido da avaliação para o professor de ensino médio: luta por um discurso inovador e suas contradições – o que dizem os professores...	120
5.1 O sentido da avaliação para o professor do ensino médio.....	120
5.2 Avaliação, sentido e as contradições: idas e vindas dos discursos	127
CAPÍTULO 6 O que revelam os discursos dos professores sobre sua profissão e o que estes sabem sobre a relação entre interdisciplinaridade e avaliação	132
6.1 O que os professores dizem sobre sua profissão e sobre o que sabem e o que fazem	132
6.2 Interdisciplinaridade e avaliação: contradições e os novos desafios na escola contemporânea	139
CAPÍTULO 7 Os desafios da avaliação na contemporaneidade: quantos (des) encontros!...	144
7.1 A avaliação tradicional – contínua – por que o uso do termo avaliação tradicional – contínua?	144
7.2 A prática pedagógica dos professores – suas posições ao longo desse processo	150
7.3 Avaliar bem: o que revelam os discursos? Há (con)tradições? se há, qual(is) (con)tradição(ões) é possível ver nas falas dos entrevistados?	161
CAPÍTULO 8 A corporificação da nota em sala: uma (in)segurança?	170
8.1 Atribuição da nota: o zero x atribuição da nota: o 10: que “jogo” é esse? Há ou não (con)tradição nesse jogo? O que dizem os discursos?	170
8.2 A função da avaliação e o habitus corporificado em sala de aula	183

Considerações finais	194
Referências	201
Anexos	214

INTRODUÇÃO

Há muito tempo, eu¹ pensava elaborar um estudo que, partindo da realidade de determinado locus escolar, permitisse compreender os dilemas do processo avaliativo nesse contexto. No ano de 2000, um conjunto de circunstâncias oportunizou-me escrever um anteprojeto de mestrado versando sobre a pedagogia da nota e suas representações no espaço escolar. O objetivo inicial e global da pesquisa era conhecer as representações do professor e dos alunos sobre a nota na sala de aula, em uma escola de ensino médio, na cidade de Natal-RN.

As dificuldades enfrentadas por mim e por meus colegas de trabalho no exercício do magistério sempre me chamaram a atenção. Por exemplo: nem sempre conseguíamos elaborar nossos planos de curso; as avaliações não fugiam do padrão tradicional – provas e testes – ; as estratégias didáticas utilizadas não propiciavam condições para que os alunos obtivessem êxito na aprendizagem; nós, professores, nem sempre conseguíamos a atenção e o envolvimento da maioria dos alunos, havendo, em consequência, problemas de indisciplina – nesses casos, a avaliação desempenhava um papel de controle, confirmando a distorção de sua função, denunciada por alguns estudiosos dessa temática. (VASCONCELOS, 1998).

A prática pedagógica que realizávamos era, quase exclusivamente, centrada no professor, e a acomodação bem como a resistência às novas experiências que poderiam facilitar o processo de ensino-aprendizagem eram algumas das situações por nós vivenciadas que muito me inquietavam. Como professor de Sociologia e História no ensino médio, foi-me possível um contato efetivo com os professores das várias disciplinas, nos encontros pedagógicos e em encontros diversos.

Cito aqui minha experiência no ensino superior² com as disciplinas Didática, Introdução à Sociologia e Teoria do Conhecimento. Com certeza, essa experiência teve

¹ Como esta introdução trata dos motivos que me levaram à escolha do tema da tese, os quais estão intimamente ligados a minha experiência profissional, os verbos e pronomes estão na primeira pessoa do singular. A partir do primeiro capítulo, o texto está escrito de forma impessoal (terceira pessoa).

² Essas três disciplinas, as quais ministrei nos últimos 15 anos, ajudaram-me a (re)pensar minha prática e a perceber o locus fértil que é a sala de aula para se desenvolverem pesquisas. A Teoria do Conhecimento me possibilitou entender que a ciência deve ocupar parte de nossas aulas (ciência como ferramenta para aprofundar nossos temas, nossos objetos e, principalmente, para discutir com os alunos, que ali estão sedentos de saberes). Também chamo a atenção para a disciplina Didática, que me trouxe interrogações como: qual é a melhor forma de ensinar? que mecanismos devemos usar para avaliar, na cotidianidade da sala de aula? como compreender o aluno ao longo do processo de ensino aprendizagem? Tais questões me acompanharam até os dias atuais.

grande peso em minha opção por investigar, de forma sistematizada, a prática avaliativa dos professores em sala de aula. Conhecer mais de perto a realidade dos professores ajudou-me a enxergar uma realidade complexa e passível de vasta problematização no campo da pesquisa, especialmente nas áreas de formação de professores e avaliação.

A tarefa de realizar um estudo acerca da (anti)pedagogia da nota na escola exigiu cuidado e delicadeza com as múltiplas informações que eu encontrava, ao longo do processo de construção do trabalho, tendo em vista meu desejo de mostrar que, naturalizada pela prática escolar, a nota (exames, provas, testes, arguição etc.) aparece como instrumento relacionado com o poder, na medida em que significa controle.³

Tradicionalmente, faz parte do processo de avaliação, na sala de aula, a atribuição de notas e/ou conceitos aos alunos, fator responsável por uma imagem difusa da escola como espaço da “prova,” que “aprova” ou “reprova”, que seleciona, sanciona e hierarquiza, e que divide os indivíduos, estigmatizando-os como “fortes ou fracos”, como frisa Libâneo (1994, p.198), ao analisar alguns equívocos que ocorrem no processo avaliativo. Segundo esse autor, “o equívoco mais comum é o professor usar a avaliação somente para dar notas, classificando o aluno em ‘melhor ou pior’, dependendo do que memorizou”.

Em minha pesquisa de mestrado, eu tinha verificado que a avaliação tradicional, além de classificar o aluno, gera exclusão (reprovação, hierarquização), ao utilizar-se de princípios de classificação de desempenho, listas e provas com resultados quantitativos e numéricos. Na avaliação, o mais importante é o produto⁴. Aqui chamo a atenção para os estudos desenvolvidos por Franco⁵ (1990) que investiga os pressupostos

³ O poder está no cerne da avaliação, que gera medo: o próprio professor não percebe que o modo como ele foi avaliado enquanto era aluno eliminava sua maneira de atuar. Somente depois, é possível modificar tal realidade; isso quando se consegue romper com os paradigmas tradicionais. (Ver mais em Libâneo, 1994).

⁴ Ao se referir ao produto, Franco (1990) mostra que os professores (avaliadores) usam, em suas aulas, para avaliar, os testes, a cópia, o ato de decorar etc. Assim, se construiu a concepção do bom professor: aquele que repousa na fúria dos números, do mensurar. Com essa forma de ensino, operacionalizavam-se objetivos voltados para o julgamento.

⁵ Os primeiros debates sobre avaliação chegaram aos educadores a partir dos debates na psicologia. Com o desenvolvimento científico, foi possível pensar-se uma escola aberta, plural e democrática, talvez o único consenso entre os estudiosos da educação. Maria Laura Franco (1990) em Os pressupostos epistemológicos da avaliação educacional, traz uma reflexão em torno dos problemas da educação brasileira. Embora ela anuncie e denuncie dados que estão dentro de outra perspectiva, vale ressaltar aqui a relevância de seus estudos para se pensar a escola na contemporaneidade. Também chamo a atenção para os estudos de Zélia Mediano (1992), pois sua análise é importante para o entendimento dos problemas da avaliação escolar e de como eram as ações pedagógicas no antigo primeiro grau. Para ela, o estudo da avaliação está relacionado aos fins pretendidos para a educação: “Que tipo de homem queremos formar, para que tipo de sociedade? Estamos satisfeitos com a sociedade que temos ou queremos lutar

epistemológicos dos modelos de ciência que privilegiam seja o objeto seja o sujeito e, dessa maneira, são suplantados para a avaliação educacional.

Porém, como em ambos os casos a visão do indivíduo se apresenta de forma abstrata, Franco (1990) enfoca a necessidade de que a avaliação educacional tenha como unidade de análise o vínculo indivíduo-sociedade numa dimensão histórica. Esse vínculo é essencial para a avaliação da aprendizagem. Já em outro texto, Franco (1994) trata sobre a complexidade do conceito “qualidade do ensino”, considerando-o um produto histórico e social que reflete um posicionamento político e ideológico orientado por diferentes expectativas, as quais incorporam demandas diversificadas e mutáveis ao longo do tempo. Nesse texto, ela procura discutir critérios de avaliação e indicadores de qualidade, questionando a validade daqueles que são pensados em função do mito da modernidade, que os elege sobretudo pelas exigências da produção.

Isso me remete a experiências vividas ao longo de meu estudo anterior, nos quais os alunos viam a nota como tendo uma relação utilitária com o trabalho escolar, empenhando-se nos trabalhos de acordo com a “pontuação” que pudessem obter. Várias vezes, diante de qualquer proposta de trabalho em sala de aula, eu ouvia as seguintes indagações: “Este trabalho vale nota? quanto?” “Se eu não fizer como fica minha situação?” Algumas vezes parecia que se estava em um “supermercado”, pois o conhecimento a ser produzido e partilhado era visto como uma mercadoria que, dependendo do “lucro”, valia a pena adquirir. Há, notadamente, uma lógica de mercado, presente não apenas na coisificação do conhecimento, mas também, e sobretudo, na interação individualista do imaginário dos alunos.

Na investigação desenvolvida para o mestrado, pude identificar que a instituição pesquisada carecia de uma proposta político-pedagógica para auxiliar melhor o professor em sua prática de sala de aula, especialmente na avaliação, de mais discussões acerca da formação do professor e de maior acompanhamento pedagógico. Assim, senti necessidade de aprofundar esse estudo em uma tese de doutoramento.

pela transformação dessa sociedade? Se estamos satisfeitos com a sociedade que temos, adotaremos uma filosofia da reprodução, que é o que mais frequentemente ocorre: as classes privilegiadas economicamente também o são educacionalmente, recebem uma educação fundamentada nos valores e padrões da sua cultura e conseguem, por isso, receber o conhecimento acumulado pela sociedade e a partir daí o círculo se repetirá e o ‘status quo’ será mantido”. (MEDIANO, 1992, p.4)

Boa parte da literatura que examinei sobre a educação básica discute questões relacionadas ao estatuto científico da avaliação. Entre essas produções, destaco as de alguns autores: Esteban (2001, 2002, 2003), Hadji (2001), Hoffman (1988, 1991, 2003, 2005), Luckesi (1991, 1992, 1996, 2005), Saul (1988, 1992, 1994) e Vasconcelos (1998, 2000), os quais, dentre outros, vêm apontando para a necessidade de se (re)pensar o sentido das práticas avaliativas dos professores na escola pública. No entanto, nenhum desses autores trata especificamente do tema avaliação no ensino médio. Mesmo assim, as pesquisas desenvolvidas por eles são muito significativas para meu propósito.

Além das obras do conjunto de autores supracitado, neste trabalho tecerei reflexões sobre os escritos de Bourdieu (1998, 2004), Bourdieu e Passeron (1982), Charlot (2000, 2005, 2008, 2009), que alertam para a necessidade de que a escola (re)pense suas atividades didático-pedagógicas na atualidade.

Sabe-se que a grande contribuição da sociologia da educação de Pierre Bourdieu (1982) foi a de ter fornecido as bases para um rompimento frontal com a ideologia do dom e com a noção moralmente carregada de mérito pessoal. A partir de Bourdieu, tornou-se praticamente impossível analisar as desigualdades escolares simplesmente como frutos das diferenças naturais entre os indivíduos. Isso me fez utilizar alguns conceitos defendidos por esse autor, como, por exemplo, os de eficácia simbólica e habitus. Porém essa teoria, a da reprodução, esbarra em limitações cada vez que, além das estatísticas, levam-se em consideração sujeitos ou situações singulares. Ela não consegue explicar, por exemplo, o bom desempenho de alguns alunos oriundos das classes populares ou de parte dos professores que ensinam e obtêm êxito em seu ofício.

A teoria de Bernard Charlot (2000; 2005) contribui significativamente para se entender melhor, criticar e prolongar a teoria da reprodução, de Bourdieu (1982), uma vez que aquele leva em consideração algo que não foi contemplado por este. Vale salientar que a teoria de Charlot (2000; 2005) está fortemente articulada com a questão do sentido e do valor que o sujeito atribui, entre outras coisas, a um objeto, a um conteúdo de pensamento ou a determinada atividade – questão não apresentada claramente na teoria da reprodução.

Assim, para o desenvolvimento de minha pesquisa, uso os conceitos (explico a seguir) de eficácia simbólica e habitus, de Bourdieu, e o de sentido, desenvolvido por Bernard Charlot. Uso o conceito de eficácia simbólica (BOURDIEU, 2004) das representações para me referir a um discurso ideológico inserido na escola que se torna

claro a partir das relações de dominação. O poder da eficácia simbólica se caracteriza, justamente, por fazer com que a dominação não apareça como tal, pois tem como efeito a veiculação, por meio de um discurso, das ideias e práticas sociais correspondentes aos conteúdos que se pretende disseminar. O conceito de habitus é definido por Bourdieu (2004, p.19) como

Um sistema de disposições duráveis e transferíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações, e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma forma e graças às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por esses resultados.

Com efeito, o habitus é um princípio gerador que impõe um esquema durável e, não obstante, suficientemente flexível, a ponto de possibilitar improvisações reguladas. Em outras palavras, tende, ao mesmo tempo, a reproduzir as regularidades inscritas nas condições objetivas e estruturais que presidem inovações e ajustamentos às exigências postas pelas situações concretas que põem à prova sua eficácia. Mas, para entender melhor o sentido da avaliação para o professor de ensino médio, me aproprio do conceito de sentido elaborado por Charlot (2000, 2005). Para esse autor, o sentido é produzido pela relação dentro de um sistema, ou seja, nas relações do sujeito com o mundo, com o cotidiano e com os outros. O sentido é um sentido para alguém, que é um sujeito. Quando se trata da atividade desse sujeito, nem a “meta” nem o “móbil”⁶ sozinhos permitem entender o sentido do ato, que só se aclara se forem postos em relação a meta e o móbil. Os conceitos de mobilização, atividade e sentido ganham força no esclarecimento da noção de relação com o saber. “Mobilização” está associado à ideia de movimento a partir de uma dinâmica interna, de pôr-se em movimento. Mobilizar-se é pôr recursos próprios em movimento, é reunir forças, fazer uso de si próprio como recurso.

Assim, na concepção dos professores de ensino médio qual(is) o(s) sentido(s) da avaliação? O que entendem esses professores por ensino e avaliação? O que é, para eles, avaliar os alunos na atual conjuntura?

⁶ Para Charlot (2000, p.54-55), o conceito de mobilização “implica a ideia de movimento. Mobilizar é pôr em movimento; mobilizar-se é pôr-se em movimento. Para insistir nessa dinâmica interna é que utilizo o termo “mobilização”, em vez de “motivação”. A mobilização implica mobilizar-se (“de dentro”), enquanto a motivação enfatiza o fato de que se é motivado por alguém ou por algo (“de fora”).

Por fim, os estudos de Charlot (2005) têm mostrado que é possível fazer-se uma nova leitura da realidade escolar; que é possível ir além das explicações defendidas pela teoria da reprodução. Tais estudos (CHARLOT, 2005) servirão de base para que eu possa entender melhor os sentidos das práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores no ensino médio.

Minhas questões, meu objeto

A pesquisa aqui relatada tem como propósito analisar as práticas avaliativas no espaço escolar, investigando se a avaliação proposta pelo professor é concebida como instrumento para averiguar os resultados do ato de ensinar, no ensino médio. Proponho-me, assim, algumas questões norteadoras, que permearão todo o processo de investigação:

qual(is) o(s) sentido(s) atribuído(s) pelo professor do ensino médio às práticas avaliativas?

o que é avaliar, para o professor do ensino médio?

quais os procedimentos utilizados pelo professor, em sala de aula, para avaliar os alunos?

que relação há entre ensinar e avaliar?

qual a função da avaliação, para o professor do ensino médio da escola pública?

existe uma pedagogia da avaliação, na prática pedagógica do professor, isto é, uma reflexão coerente sobre o ato de avaliar, observando as dimensões do ato de ensinar? ou será que suas práticas avaliativas cumprem outras funções que não as pedagógicas?

Objetivos

Geral:

- analisar que sentido(s) os professores conferem a suas práticas avaliativas em duas escolas públicas do ensino médio da cidade de Natal-RN.

Específicos:

- analisar os processos avaliativos desenvolvidos pelos professores no espaço escolar, em duas escolas públicas de ensino médio de Natal-RN;
- identificar quais instrumentos avaliativos o professor utiliza ao longo do processo de ensino;
- entender qual(is) o(s) sentido(s) da avaliação, para o professor de ensino médio, no momento de avaliar.

A construção e a definição desses objetivos tiveram sua gênese em minha experiência como professor. Eu notava que havia lacunas sobre o processo avaliativo que precisavam ser preenchidas. Essa temática começou a fazer-se presente em minha prática docente no momento em que o país se debruçava em debates em torno dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio e dos temas transversais. Na década de 90, fiz parte desses longos debates na cidade de Boa Vista-RR. Na escola em que trabalhei a partir de meados da referida década, coordenei um grupo de estudos para discutir temas relacionados à ambiência escolar (meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual, drogas, violência na escola). Nesses debates, o tema “avaliação” aparecia como guia-condutor.

Os debates se avolumaram, e minhas inquietações a respeito das práticas de avaliação desenvolvidas em sala de aula aumentaram. Ministrando aulas e verificando o processo de ensino, fui percebendo quanto a avaliação a que os alunos eram submetidos associava-se a um processo de mensuração.

Por outro lado, a leitura sistemática de algumas obras que, desde os anos de 1990, privilegiavam o estudo e a reflexão acerca da avaliação no espaço escolar, desenvolvendo e esclarecendo os conceitos de avaliação e ensino, seduzia-me e parecia estar em sintonia com meus objetivos e responder a algumas de minhas dúvidas preliminares. Nessa época, comecei a sentir certo descompromisso dos colegas de trabalho no que se referia à avaliação que conduzisse o aluno a uma “boa” formação. Dentro da escola, pairava no ar uma cumplicidade entre os professores, suas práticas e suas posturas pedagógicas frente ao trabalho.

Essa realidade ficava mais clara para mim quando eu participava dos encontros pedagógicos e outros promovidos pela Secretaria de Educação do Estado de Roraima e ouvia as conversas, os comentários e os desabafos dos professores. Era nos conselhos de fim de ano que as posturas de alguns colegas de trabalho em relação à avaliação eram mais evidenciadas. Ou seja, nesses momentos os discursos deles estavam recheados de

uma “marcação” cerrada sobre alguns alunos – aqueles notados como indisciplinados, com um número grande de faltas etc. Assim, a escola parecia mais um mercado: eram muitas as negociações de notas para que fulano ficasse de recuperação, e sicrano não. Além disso, atuando e participando ativamente desses debates, ouvi os mais diversos tipos de comentários. Ao perguntar a algum colega: “Você dá aula para o segundo ano?”, recebia, algumas vezes, como resposta: “Ainda bem que não! Naquela turma ninguém quer nada, ninguém estuda ou participa”.

Ressalto, ainda, outra situação que vivi e que me deixava preocupado: parte dos professores que também trabalhavam no ensino particular revelava menos compromisso no setor público. No setor privado, esses professores apresentavam-se mais “sérios” e “comprometidos”⁷ com as reuniões pedagógicas. Parece-me, então, que o descontentamento em relação ao salário e às poucas condições de trabalho eram comuns a todos os professores. Aqui chamo a atenção para a ideia de controle e poder apresentada por Foucault (2003), ao afirmar que, nas sociedades disciplinares, o indivíduo não para de passar de um espaço fechado a outro, cada um com suas leis (primeiro a família, depois a escola, depois a fábrica etc.). Assim é a figura do professor nesse processo.

A avaliação, por exemplo, era um tema pouco debatido, ao longo do ano, na escola em que eu trabalhava. Porém, no fim de cada unidade e, especialmente, no término do ano, os casos de reprovação eram debatidos e avaliados. Tentava-se, pelo menos, refletir sobre as práticas de avaliação e se buscavam explicações para a problemática. O curioso é que a preocupação maior, nesses momentos, era sobre como aprovar o aluno.

A pouca existência de estudos sobre a referida problemática reforçava minha ideia inicial de, seguindo uma perspectiva de investigação alicerçada num processo

⁷ Aqui as expressões “sério” e “comprometido” não estão relacionadas necessariamente aos compromissos intelectuais (participação na construção de grandes debates teórico-metodológicos, políticos e culturais). Trata-se, apenas da maior cobrança imposta, pelo menos nos anos 90 do século passado, aos professores do setor privado, que sempre estavam à disposição dos encontros pedagógicos na instituição particular. Qual é esse modelo tem sofrido mudanças. Muitas vezes inconscientemente e de diferentes modos, vê-se justamente a falência de um modelo de instituição calcado na ideia de disciplina, o qual que vem se esgotando lentamente da convivência social. É possível que a própria configuração social esteja se modificando e que essa modificação esteja ligada à produção de outro sujeito, o qual também estaria presente nas relações entre professores e alunos, causando, muitas vezes, um estranhamento em ambas as partes. Tal situação é perceptível desde a implementação dos debates acerca da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que é aberta e trata a escola pública e a privada com igualdade, dando-lhes ampla liberdade para definir seus projetos pedagógicos. Já entre os sistemas estaduais de ensino, que são os responsáveis pela supervisão das escolas privadas, há alguns mais abertos.

metodológico de diálogo crítico, procurar inserir os professores do ensino médio como núcleo da pesquisa. Senti, assim, necessidade de construir um corpo teórico-conceitual sobre perspectivas sociológicas e pedagógicas que estudavam as práticas pedagógicas, as culturas escolares e, ainda, de conhecer as principais mudanças de política educativa ocorridas em nosso país nos últimos anos relacionadas ao ensino médio, para que pudesse perceber como isso interferia no processo escolar.

Passei, assim, a uma primeira fase deste estudo. Tinha de pensar como desenhar um projeto de doutorado concreto de investigação e como articular os assuntos cuja relevância e pertinência obrigariam sua inclusão, no sentido de estruturar as várias perspectivas e construir os capítulos.

A revisão da literatura que eu iniciava sobre algumas perspectivas sociológicas e pedagógicas relativas às práticas avaliativas ia-me permitindo aclarar alguns de meus propósitos iniciais e, ao mesmo tempo, ia apontando qual deveria ser o passo seguinte. Nessa altura, eu acompanhava, com alguma sistematicidade, as mudanças ocorridas nas práticas dos professores de ensino médio a partir das novas discussões político-pedagógicas.

Realizei a pesquisa de campo em duas escolas públicas de ensino médio localizadas em Natal-RN, entre os meses de junho e novembro de 2010. No primeiro momento, conversei de modo informal com o diretor, a coordenação, os professores, observei as práticas e participei de duas reuniões pedagógicas, para entender as condições propiciadas pelo espaço escolar e a vivência dos professores. A seguir, entrevistei, com um roteiro, 19 professores em uma escola e 08 em outra. Os dados assim coletados constituem a matéria-prima da análise apresentada nesta tese. Dando voz aos professores, cotejando opiniões, pequenos detalhes, contradições e percebendo subjetividades, idas, vindas, deslizes, encontrei, aos poucos, um caminho para entender quais são os sentidos atribuídos pelo professor do ensino médio às práticas avaliativas.

Conforme o modelo clássico, esta tese começa por capítulos que tratam do questionamento e da problemática, com amplo apoio na história e em publicações anteriores, e segue informando sobre a metodologia da pesquisa de campo e analisando os dados coletados com o intuito de responder às questões levantadas.

O capítulo 1, Historiando a escola – do medievo ao século XIX, objetiva desvelar como, historicamente, se engendrou, no espaço escolar, o habitus avaliativo que ocorre nos dias atuais, transformando em um privilégio natural a avaliação, que deveria ser vista como um processo de construção.

No capítulo 2, Historiando o ensino e a avaliação - do século XX (década de 30) aos dias atuais, faço feita uma análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB-9394/96) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio, evidenciando o que esses documentos dizem sobre avaliação. Por fim, apresento um balanço das concepções de avaliação encontradas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB-9394/96).

No capítulo 3, procuro investigar sobre Formação do professor, ensino e a avaliação no contexto atual, analisando o processo avaliativo – do ensino tradicional à avaliação da aprendizagem –, a importância dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, os aspectos históricos do exame, o habitus e o sentido.

No capítulo 4, enfoco os caminhos metodológicos da pesquisa, deixando claro que se trata de uma pesquisa de cunho qualitativo. Os dados, obtidos através de entrevistas semiestruturadas, desvelam quais as principais concepções dos professores acerca do sentido da avaliação, sem a pretensão de esgotar o debate.

No capítulo 5, abordo o sentido da avaliação para o professor de ensino médio, investigando seus discursos e as contradições neles existentes. Analiso como o professor entende o sentido da avaliação em sala de aula, levando em consideração suas próprias (con)tradições.

O capítulo 6 trata do que revelam os discursos sobre interdisciplinaridade e sobre avaliar bem como sobre o que os professores sabem acerca de interdisciplinaridade, suas contradições e os novos desafios na escola contemporânea.

No capítulo 7, procuro entender os desafios da avaliação na contemporaneidade, com base nas entrevistas realizadas com professores. Investigo o que eles sabem sobre sua prática pedagógica, suas posições ao longo desse processo e, por fim, o que sabem sobre avaliar bem.

No capítulo 8, tento entender como se deu a corporificação da nota em sala e de que forma o habitus é corporificado.

Enfim, apresento algumas considerações em torno do estudo, numa tentativa de retomar alguns elementos da argumentação desenvolvida, quanto à possibilidade de a abordagem realizada servir de instrumento para novas pesquisas em torno da temática **Os sentidos atribuídos pelo professor do ensino médio às práticas avaliativas**. Tendo este estudo se limitado à dimensão pedagógica em torno do sentido da avaliação, espera-se que futuramente ele possa ser submetido a um maior aprofundamento teórico e prático.

CAPÍTULO 1 - HISTORIANDO A ESCOLA – DO MEDIEVO AO SÉCULO XIX

Todos os que lidam com ensino trabalham com avaliação⁸. A avaliação aparece na ação pedagógica, e não pode ser vista como mera modalidade científica, pois nela estão em jogo valores, conhecimento estético, afetivo e até o religioso do avaliador. Porém não é fácil fugirmos dessa redução. Ao longo da prática pedagógica, independentemente de momentos históricos, esses elementos estão presentes, em especial quando se trata do processo avaliativo.

O advento do cristianismo propiciou ao mundo ocidental, a partir da Idade Média (século V ao XV), mudanças significativas para a época, uma ampla “revolução”, que, na esfera do religioso, foi capaz de modelar todo o comportamento coletivo existente então. Nascia um novo modelo de sociedade, voltado para o culto ao amor, à caridade, o que vinha pautar toda a visão de mundo, reinventando a noção de “família”, a qual passava a basear-se no amor, e não apenas – ou sobretudo – na autoridade e no domínio. A Bíblia aparece como ideal-guia de atuação, já que se coaduna com uma sociedade baseada em relações de civilidade e de igualdade.

A seguir se faz uma análise de como a avaliação nasceu em nossas escolas, levando em consideração características de cada época.

1.1 ESCOLA, ENSINO E AVALIAÇÃO NA IDADE MÉDIA

Esse momento, por outro lado, contribuiu para uma ruptura em relação ao mundo antigo. A nova mentalidade e as novas formas de ver o mundo apresentavam-se como um novo modelo antropológico, cultural e social. A propósito, o próprio sentido de ensino estava ancorado em valores religiosos, projetando, assim, um modelo de sociedade orgânico e colaborativo, conforme ponderam alguns estudiosos (ARIÈS,

⁸ Optou-se por usar o termo “avaliação,” independentemente do momento histórico, por compreender-se que isso tornará mais fácil o entendimento da leitura. Porém, explicita-se ao longo do texto como ocorreu esse processo.

1981; BARRIGA, 1999; EBY, 1976; CAMBI, 1999; COELHO, 1996; HEBRÁRD, 2001; LE GOFF, 1995; 1998; LUZURIAGA, 1987).

Durante a Idade Média, embora sendo esse período marcado por uma série de implicações de caráter religioso, mas também de caráter político e econômico, ocorreram mudanças educacionais. Foi na sociedade de então, hierárquica e estática, que o problema educativo começou a delinear-se, no sentido da crescente preocupação/necessidade de se ter um novo homem.

As mudanças educacionais avançam a partir da segunda metade da Idade Média (século XIII), momento em que surgem os colégios⁹. Para se explicar, entretanto, a origem da escola que existe atualmente e como ela se desenvolveu, faz-se necessário tecerem-se comentários sobre as fases por que ela passou durante toda a Idade Média, tratando-se também do funcionamento da escola, da avaliação e das ações pedagógicas desenvolvidas.

Dentre os principais tipos de escola do período medieval, destacam-se, resumidamente:

- a) a dos mosteiros,
- b) a dos pequenos asilos,
- c) a das capelas,
- d) a das corporações.

Nos mosteiros¹⁰, os alunos eram internos e se submetiam a uma disciplina rígida, para que se tornassem humildes e tementes a Deus. O ensino monástico preocupava-se com a cristianização, o cálculo e o canto. Nos mosteiros, existia uma rotina de trabalho de seis a oito horas diárias, das quais, respectivamente, quatro a seis eram dedicadas a leitura religiosa; mas sempre sobrava um momento para outras leituras. A relação ensino-aprendizagem era marcada por um rígido controle da moral e do temor a Deus. Os documentos da época, citados por autores como Ariès (1981), Manacorda (2004) e Monroe (1978), revelam que nesse período não houve nenhuma alteração quanto aos

⁹ Consultar, a respeito disso, Ariès, (1981), que trata desse tema em um capítulo específico.

¹⁰ O poder da Igreja consegue suprimir uma série de pensadores antigos, fundados no heroísmo, no aristocratismo e na existência terrena. Foram todos substituídos, prevalecendo o “poder de Cristo”, critério de vida e de verdade. É claro que as atividades desses pensadores eram, em cada um desses aspectos, praticamente nulas: embora fossem grandes as necessidades, a consciência social do tempo pouco se manifestava. O ensino, nesses espaços, nunca era um fim em si mesmo, porém simples meio disciplinar. Quando se tornava um fim ou um prazer em si mesmo, traíam-se os próprios objetivos do ensino nos mosteiros.

procedimentos didáticos. A postura epistemológica do professor-monge caracterizava-se exatamente por não admitir qualquer indagação em termos de conhecimento. O ensino se dava basicamente em forma de aulas expositivas e o uso do quadro para a transcrição de pequenos textos, que seriam copiados. A avaliação (o exame) se dava em forma de repetição em voz alta, cópia de pequenos textos, com pequenas alterações, tal qual nos séculos anteriores, e exames escritos. Manacorda (2004, p.156), em suas observações, esclarece, a fim de se ter uma compreensão melhor acerca desse ensino realizado ao longo da Idade Média:

Cem vezes pronunciavam em voz alta: pater, pater, pater, pater! E depois de um breve intervalo retomavam o mesmo estribilho e cantavam: pater, pater, pater, fazendo como fazem as crianças que são instruídas na escola pelos mestres de gramática, quando, gritando a intervalos regulares, repetem aquilo que tinha sido falado pelo mestre.

Como se vê, o aprendizado dava-se por meio da repetição, da cópia, da leitura de partes da Bíblia; ou, ainda, muitas vezes, os alunos eram forçados a recapitular todas as aulas da semana anterior, o que funcionava como *habitus* na constituição da personalidade desses indivíduos. Assim, por influência de uma disciplina monástica, os centros escolares, no período compreendido entre os séculos V e XV, pouco se preocupavam com uma educação no sentido literário ou escolar; estavam voltados para a formação de um caráter moral e religioso. Portanto, cabia ao aluno, no momento dos exames, reproduzir o discurso dos professores. Não era permitida nenhuma análise diferente da exposta pelo professor. Esse modelo pedagógico¹¹ foi utilizado pelos monges por vários séculos. Conforme aponta Monroe (1978, p. 107),

[...] Os mosteiros se transformaram, assim, nas únicas instituições de ensino da época. Só eles ministravam um treino profissional, eram os únicos centros de pesquisa, as únicas casas editoras para a multiplicação de livros, as únicas bibliotecas para a conservação do saber e preparavam os únicos sábios e estudiosos da época.

¹¹ “Modelo pedagógico”, aqui, compreende as práticas de “correção” dos jovens, por parte do poder da Igreja, para que estes obedecessem às ordens cristãs. Para um maior esclarecimento acerca das formas como era avaliado o aluno nesse período, ver Manacorda (2004). Mas, devido aos poucos estudos feitos acerca de como eram realizados os exames, é possível, num primeiro momento, afirmar que, nos séculos que se seguem ao ano 1000, surgem novos professores-mestres livres. Do ponto de vista mais geral da história da escola, são os séculos em que a escola começa, de fato, a se organizar e a definir, em seus embriões de projetos, a ideia de exame como uma prática comum na vida escolar.

Pelo menos nesse momento (na Idade Média), o saber era reservado a um número restrito de pessoas e, de certa forma, a Igreja detinha o poder de controlar toda a didática, a metodologia e qualquer forma de ensino existente na época. Os mosteiros pouco fizeram, durante muitos séculos, para a construção de um ensino laico¹²; sua preocupação centrava-se no aspecto religioso. A Igreja era responsável por estabelecer modelos educacionais e regras de conduta escolar, evitando ao máximo a difusão de valores científicos. A todo instante, as instituições de ensino passavam por amplas intervenções do poder eclesiástico, com o objetivo de verificar a postura e o perfil do ensino.

Desde o século VII até o XVII, os grupos de monges pertencentes à Igreja foram responsáveis pelas grandes mudanças nos sistemas de ensino. Como constata Monroe (1978, p.107), acerca dos benefícios do ensino nesse período,

Os maiores benefícios sociais do monaquismo¹³ decorreram desse regime de trabalho imposto como disciplina aos monges. Se os monges têm de ler, têm inevitavelmente de aprender a ler, devem ter livros, o estudo da literatura, a conservação dos livros, embora a nada disso fizessem referências as regras.

Destarte, o ensino raramente fazia referência à ação transformadora do indivíduo sobre a realidade. As aulas davam-se basicamente a partir de leituras em voz alta, repetição e memorização. Os exames eram aplicados com um único propósito: medir e hierarquizar os alunos. Beda, o Venerável, considerado o maior expoente da cultura anglo-saxônica do século VIII, elaborou um documento canônico do saber, com elementos de suma importância no campo educacional. Nesse documento, lê-se:

¹² Ensino laico é o ensino que não segue a orientação religiosa. Desde a Idade Média, intelectuais e pensadores lutam para a existência, de fato, de um ensino sem a intromissão do caráter religioso. O problema da laicidade é estreitamente ligado ao da liberdade e autonomia do ensino. (Ver Hubert, 1957, p. 91).

¹³ A educação oferecida pelos ideais do monaquismo resumia-se, usualmente, em três pontos: castidade, pobreza e obediência. O monaquismo forneceu um instrumento de relativa importância para a sociedade, ou seja, cada ideal monástico introduzia no imaginário social novos aspectos de transformação. Para um maior aprofundamento acerca da educação monástica, ver Monroe (1978, p. 94-96), Cambi (1999, p.130-134), os quais esclarecem que o monaquismo funciona como uma estrutura educativa a serviço do senhor, que, a sua maneira, deixou profunda marca para os sistemas de ensino no Ocidente. O movimento monástico nasceu na época de Cristo e difundiu-se por toda a fase medieval, apresentando modelos significativos, nos sentidos cultural e educativo.

A ordem do aprender é tal que, antes de tudo, aprenda-se a eloquência, pois toda doutrina obtém-se através dela. Da eloquência, três são as partes: escrever corretamente e corretamente pronunciar o que está escrito (é isto o que ensina a gramática); saber demonstrar o que se pretende demonstrar (é isto o que ensina a dialética); ornar as palavras e as sentenças (é isto o que ensina a retórica). Começa-se, portanto, com a gramática, avança-se na dialética e, em seguida, na retórica. E munidos delas, como armas, temos que entrar na filosofia. A ordem desta é que, antes de tudo, aprenda-se o quadrívio e, neste, primeiro a aritmética, segundo a música, terceiro a geometria, quarto a astronomia e, enfim, as sagradas escrituras (MANACORDA, 2004, p.126).

O documento acima citado funciona como exemplo para mostrar que, apesar do ortodoxismo, nos mosteiros havia um empenho, por parte de alguns, que funcionava como base para as novas regras das escolas instituídas no término da Idade Média. O texto apresenta também outra característica: é inovador para a época, pois aponta preocupação acerca do conhecimento da filosofia etc. Como se pode notar, aos poucos as escolas vão se multiplicando. Inicialmente (século XIII)¹⁴, elas eram quase exclusividade do domínio eclesiástico.

Assim, surge um segundo tipo de escola, em forma de asilo. Era utilizada por alunos pobres e, geralmente, era mantida por doadores (padres e pequenos comerciantes). Os alunos, nesse período, em sua grande maioria, eram bolsistas, em regime de internato, e conviviam segundo os estatutos elaborados pelo poder monástico. Aos poucos, o ensino no asilo ampliou-se, passando a atender alunos externos.

Esse tipo de ensino, voltado para a vida monástica, priorizava a moral proposta pela Igreja, com rígidos princípios no processo de aprendizagem: cabia aos alunos aprender, por meio da repetição, a ler e a escrever os textos. O curioso é que aos poucos o processo avaliativo foi sendo naturalizado e aplicado aos alunos de forma repetitiva. Possivelmente, esse processo que está tipificado em nossas escolas na atualidade tem suas bases nesse período. É sancionado o poder autoritário do educador, inclusive, com plenos poderes para chicotear os alunos. A partir daí, torna-se comum a seguinte

¹⁴ O problema relevante da educação no século XIII girava em torno da revolução intelectual associada à redescoberta das doutrinas físicas e metafísicas. Abriu-se novas possibilidades de construção do conhecimento, o qual tinha de ser relacionado a fundamentos profundamente arraigados ao dogma cristão, que se baseavam em uma filosofia platônica. De acordo com Mayer (1976, p. 204), surgem grandes universidades, embora estas sofram algumas influências do poder dos clérigos. São exemplos a Universidade de Salerno, especializada em Medicina, e a de Bolonha, que se concentrava no estudo da Teologia. Em meados do século XIII, a lista de ciências determinadas ensinadas em Paris incluía Astronomia, Botânica, Fisiologia, Zoologia, Física e Química (MAYER, 1976, p. 206). Pode-se, ainda, dizer que, diante de todas essas transformações, é inegável que a escola recém-criada vive uma nova era: dá-se início à organização do sistema escolar.

afirmação: Corrija seus erros, não somente com palavras, mas também com chicotadas. (RATÉRIO apud MANACORDA, 2004, p.156). A “arrogância didática”, exercida em nome de tal concepção epistemológica – concepção já, em grande escala, inconsciente – chega a ser emblemática. O professor tem um poder absoluto sobre o aluno, e a hierarquia escolar garante ao primeiro que isso é normal. Tal prática perdura na atualidade, pois, na pesquisa, foi constatado que alguns professores ainda reproduzem essa forma de dominação.

Era costume o professor propor silêncio e obediência e, na ocorrência de “mau comportamento”, utilizar-se de chicotadas. Tal prática manifestava-se, curiosamente, no caso dos erros cometidos nas escolas no momento de leitura de textos, sagrados ou não. Recomendavam-se então: [...] quando cometerem qualquer erro têm que ser punidos com jejuns prolongados ou com graves açoites, de modo que se corrijam. (MANACORDA, 2004, p.118).

Não resta dúvida quanto ao fato de que as escolas, utilizando-se de tal prática, almejavam manter a ordem e inculcar uma moral com princípios puramente cristãos. Nesse sentido, para o aluno que demonstrasse incapacidade intelectual, o castigo era mais eficaz do que a persuasão. Essa tem sido a forma de educação defendida pelo cristianismo desde seu nascimento – uma forma de ensinar “obsessiva” e repetitiva, que já existia na Grécia antiga: o professor falava, e os alunos repetiam em voz alta incontáveis vezes; afinal decorar era o principal método de ensino. O processo de ensino tinha uma função essencial: fazer o aluno aprender de cor um amplo número de palavras ou versos, pois confiar na escrita poderia levá-lo a se descuidar da memória, coisa que acontecia à maioria, que, servindo-se das letras, afrouxava a diligência para aprender e memorizar. O exame era bastante rígido – às vezes ficavam fiscais no corredor, e não era permitido ao aluno nenhum tipo de pesquisa ou conversa com o professor.

Aos poucos, porém, o ensino monástico foi sendo suprimido, principalmente em decorrência do elevado número de alunos que, nesse período, buscavam o saber institucionalizado. Como os mosteiros não eram suficientes, as escolas “leigas” passaram a ser reconhecidas e aceitas nas pequenas localidades como legítimas. Em consequência disso, o ensino monástico passou a enfrentar suas primeiras crises, resultando no surgimento de um terceiro tipo de escola: a capela.

O nascimento das capelas – pedaços de terra doados para que alguns sacerdotes, em pequenas comunidades, cumprissem o papel de reproduzir os princípios religiosos – tem uma grande importância para o ensino: os sacerdotes passam a preocupar-se com as

crianças¹⁵, ou seja, assumem o dever de atendê-las e orientá-las quanto aos aspectos religiosos, à higienização, a determinadas formas de comportamento e, ainda, à obediência e ao aprendizado da gramática. Quanto à manutenção dessas escolas, diz Mayer (1976, p. 200) que elas recebiam donativos dos membros da aristocracia local que desejassem erigir uma capela em memória de um sacerdote que também podia agir como educador.

Alguns sacerdotes defendiam que se atendesse a um pequeno número de crianças; outros, a todas as que aparecessem. Uns defendiam que o ensino fosse gratuito e para todos; outros admitiam que houvesse uma taxa de matrícula. Alguns acentuavam que se ensinasse apenas rudimentos essenciais para a vida cotidiana; já outros consideravam a necessidade de se ensinar a ler e a escrever, além das noções de matemática e gramática.

O ensino nas capelas contribuiu bastante para o desenvolvimento de uma escola mais independente, pois não estava diretamente relacionado ao domínio eclesiástico. Vale salientar que, apesar de pequenas modificações ocorridas nesse período, ainda prevalecia o rigor da avaliação em forma de exame. Todo o esforço do aluno deveria concentrar-se na reprodução fiel de pequenas perguntas, seguidas de respostas exatas. Não havia profundidade, no que diz respeito à leitura dos textos. E, nos dias de exames, cabia ao aluno evitar conversar, perguntar qualquer coisa ao professor – os exames eram basicamente para serem respondidos os exercícios que tinham sido apresentados em sala de aula pelo professor. Não cabia ao aluno, nesse modelo de avaliar, usar suas ideias; isso era praticamente inútil.

Com as mudanças decorrentes do avanço econômico, e em função da própria organização social, começou a perceber-se a necessidade de se oferecer um ensinamento que, cada vez mais, estivesse ancorado na ideia de progresso. Assim, a partir de um imaginário coletivo, difundido e legitimado pelo grupo, nasce o interesse pela escola (no final da Idade Média), pois apenas nela, e somente nela, era possível adquirir determinadas formas de pensar e analisar os desafios e os novos paradigmas propostos pelo próprio homem.

¹⁵ Ariès (1981, p.121) escreve sobre o momento em que a infância começa a ser vista de outra forma: passa a ser mais prolongada e nasce a ideia de que uma criança bem educada seria preservada das rudezas específicas das camadas populares e dos moleques. É interessante observar que, já no período – Idade Média –, a concepção de criança educada pertencia somente ao pequeno-burguês, que começava a emergir nessa época. Mas se pode considerar que houve um amplo avanço em relação a épocas anteriores, e a escola descobre uma maneira mais adequada de receber as crianças.

Com a existência de outras funções na sociedade da época, nasce um quarto tipo de escola – a de corporação¹⁶ –, devido ao desenvolvimento econômico e ao nascimento de novas cidades, que acentua a necessidade de que os sistemas escolares iniciem, com mais liberdade, seus projetos pedagógicos. Com isso, vão aparecendo novas escolas e, aos poucos, o ensino vai se tornando cada vez mais autônomo e capaz de atender às necessidades de um mercado em expansão¹⁷. No decurso dos séculos XIII e XIV, as escolas de corporação tomam decisivamente a dianteira em relação às de caráter monástico. É um momento em que,

Saídos das escolas episcopais, os novos centros escolares emancipam-se delas pelo recrutamento dos professores e dos alunos, pelos programas [...]. O estudo e o ensino passam a ser um ofício, uma das inúmeras atividades em que o estaleiro urbano se especializou [...] (LE GOFF, 1995, p. 113).

Com isso, a escola (de corporação) aos poucos se desenvolve, resultando em mudanças, que estão presentes ainda nos dias de hoje: as referentes à disciplina¹⁸. Conforme afirma Ariès (1981, p.116-117),

¹⁶ O ensino que tem o apoio das corporações deve ser observado, porque, pela primeira vez, surge uma nova organização escolar – uma escola mais independente do poder dos clérigos. Afinal estava nascendo uma nova época – o pré-capitalismo –, e os burgos começavam a se organizar e a ver na escola um mecanismo capaz de organizar o poder público e o mercado (aquisição de matérias-primas e venda de produtos). Mas esse é também um período de relações entre os trabalhadores, que podem ser mestres, artesãos, aprendizes, assalariados etc. (Ver Marx e Engels, 1998, cap.1). Embora os autores não façam uma análise acerca dos modelos de escola existentes naquele momento, revelam que o desenvolvimento de novos modos de produção funcionou como mola propulsora de grandes modificações na área político-social, desencadeando, no ser humano, verdadeiras mudanças. Ao contrário da Antiguidade, quando as sociedades eram bastante dispersas, houve, a partir de então, com as corporações, maior organização social, na qual os indivíduos, de forma veloz, migravam do campo para as cidades mais próximas. Consequentemente, as escolas se viram obrigadas a mudar muitas de suas ações para atender a essa nova realidade. Exatamente com tantas mudanças – principalmente o aparecimento de grandes proprietários e novas tecnologias –, os pequenos capitais (pequenos comerciantes independentes: artesãos, vendedores, de forma geral) se organizam e dão origem ao sistema de corporações (pequenas organizações coletivas, que possuem, muitas vezes, de dois a cinco empregados), muitas das quais ajudam a financiar o ensino. (Ver também, sobre o papel desempenhado pelas corporações nos anos 1000, Manacorda, (2004, p.161-164.), que aponta como funcionava a aprendizagem, a função das corporações, o desenvolvimento econômico atrelado ao crescimento de novas escolas etc.).

¹⁷ Nesse período, surgem os novos modos de produção, em que a relação entre a ciência e a operação manual é mais desenvolvida, e a especialização é mais avançada. Para isso, era necessário um processo de formação em que o simples observar e imitar não era mais suficiente; passou-se a exigir uma nova formação (tanto nos ofícios como no universo intelectual). Surge então um novo tema – a aprendizagem –, em que a ciência e o trabalho caminham entrelaçados e tendem a se assemelhar cada vez mais na escola. O desenvolvimento do comércio propicia novos modos de produção e uma ampla divisão do trabalho. (Sobre isso, ler mais em Marx, 1998).

¹⁸ Tratar-se-á especificamente do tema da disciplina ao longo do texto.

[...] antes do século XV, o estudante não estava submetido a uma autoridade disciplinar extracorporativa, a uma hierarquia escolar [...]. Ao mesmo tempo em que lutava contra os hábitos escolares de solidariedade corporativa, esses homens adeptos da ordem, esses organizadores esclarecidos, procuravam difundir uma ideia nova da infância e de sua educação. [...] A nova disciplina se introduziria através da organização já moderna dos colégios e pedagogias com a série completa de classes [...]

O que se acaba de descrever é correlato à situação que se instala no interior das escolas, quando estas começam a se organizar, na Idade Média. Esse processo de desenvolvimento das escolas faz com que elas inculquem um sistema disciplinar aos alunos. A partir do século XIV, sobretudo nos séculos XV e XVI, a sociedade passa a compreender a importância do colégio para a formação da juventude. Aqueles que viviam em escolas sob regime de internato ou que as frequentavam regularmente pouco se envolviam em desordem. Com efeito, a sociedade constatava que as escolas eram essenciais para o desenvolvimento econômico, político e social.

A seguir se discutirá sobre o nascimento de novas escolas e o modo como a Renascença influenciou o processo educacional moderno.

1.2 ESCOLA, ENSINO E AVALIAÇÃO - DO SÉCULO XVI AO XIX: O QUE SE MODIFICA NO ENSINO E NA AVALIAÇÃO

Nos primeiros decênios do século XVI, explode uma carga de mudanças, originando uma reforma político-religiosa conhecida como reforma protestante. Esse movimento se ancora em princípios religiosos, abominando a velha hierarquia eclesiástica, considerada culpada por grandes mazelas (desordem moral, afastamento de fiéis das igrejas católicas etc.). Vivencia-se, nesse momento, o que é designado como Modernidade, com características educacionais diferentes daquelas apresentadas pelos modelos precedentes. Gradualmente, vão-se arrefecendo as ordens típicas de épocas anteriores.

Com a chamada Modernidade, a escola sofreu alterações significativas no campo educacional, como a expansão dos conteúdos e a mudança de métodos e técnicas pedagógicas, marcando, de fato, uma ruptura com o mundo medieval. Percebe-se então que é necessário instruir os indivíduos. Por isso a escola passa a ser uma nova preocupação para os Estados, que estão em fase de organização.

Essa escola que está surgindo entra em uma nova “anatomia”, palavra que tomo emprestada de Foucault e que não deve ser compreendida como algo de descoberta súbita, mas como uma multiplicidade de processos diferenciados. A sociedade moderna, com seus desejos de mudança, atribui ao sistema escolar um papel fundamental para a construção de “novos” indivíduos, capazes de estabelecer uma ruptura com o passado. Esses novos modelos educacionais têm suas bases em Comenius¹⁹. As mudanças propiciaram uma proliferação de estabelecimentos de ensino, com modelos sistemáticos, novas habilidades no campo teórico e análise de metodologias, com um ensino programado. Tais mudanças apareceram de fato a partir do final do século XVIII. No início desse século, essas novas instâncias não propõem mais a ideia de formação integral pautada pelo controle da Igreja, mas se preocupam com o indivíduo, segundo princípios elementares (o indivíduo ativo na sociedade é inserido em uma práxis consciente).

Mesmo instituída a obrigatoriedade, a frequência à escola devia limitar-se no máximo a uma ou duas horas diárias; o tempo restante devia ser dedicado a se “trabalhar em casa”. As escolas deviam dispor de bibliotecas e de um professor-mestre, que substituísse a família quando esta estivesse impossibilitada de educar seu filho. Era de responsabilidade do professor coordenar os cursos e ter um amplo equilíbrio entre amor e severidade. As escolas já não mais comportavam castigos físicos violentos; quanto ao modelo avaliativo, perduravam os modelos de cópia de textos nos cadernos, ditado, e os exames, que predominavam nas salas de aula. Na obra *Didática Magna*, Comenius apresenta propostas que tiveram poucos resultados concretos naquele momento histórico, pois, na prática, as escolas continuaram com modelos de ensino tradicionais. O autor tece, inclusive, comentários sobre a necessidade de o professor mudar sua maneira de examinar o aluno. Porém, séculos depois da elaboração desse texto, nota-se que o problema ainda existe. Constata-se, que as escolas, aos poucos, começam a organizar-se a partir de um *habitus* coletivo engendrado pelos indivíduos ao

¹⁹João Amós Comenius (1592-1670), um dos responsáveis pela elaboração do pensamento pedagógico moderno, contribuiu para a reforma da educação em vários países. Seu otimismo realista influenciou as pedagogias posteriores, fortalecendo a convicção de que o homem é capaz de aprender e pode ser educado. Para aprofundar, ver *Didática Magna* (2002), no qual o autor faz uma tentativa de criar a ciência da educação, que utilizaria os mesmos métodos das ciências físicas. Propõe uma escola para a vida toda (dividida em oito graus), a pesquisa e a valorização de todas as metodologias que hoje chamaríamos de ativas, experimentadas desde o humanismo: a reforma escolar da cultura, da política e da moral. Para ele, são fins da vida e da educação: o saber; a virtude e a piedade. A educação deve atingir a todos, ricos e pobres, meninos e meninas, todos sendo educados conjuntamente, nos mesmos estabelecimentos (antecipa a ideia de escola democrática). O autor teve preocupação com o espiritual, e incentivou um amplo debate em torno da atenção ao aspecto político de cada indivíduo. (Ver Cambi, 1999, p. 209-212).

longo do tempo. E se tornam lentamente classistas²⁰. Esse modelo organizacional de ensino dá os primeiros sinais de que a sociedade (também a escola) está se tornando cada vez mais dividida.

O modelo de escola única entra em decadência a partir das transformações tecnológicas e econômicas, resultando em outro tipo de escola: a classista. Agora, a instituição escolar se preocupa com a idade ideal para o aluno frequentar a sala de aula, com a própria frequência e com a organização em ciclos. Além disso, divide-se em liceu – o colégio para os burgueses (o secundário) – e, para a maioria da população, o primário. O secundário correspondia a um período mais longo de estudo; já o ensino primário era ministrado em um período mais curto²¹. Esse despertar teve como objetivo um amplo processo de reorganização e de racionalização disciplinar. Embora ainda perdurasse a concepção medieval de ensino, o colégio se consagrou, inspirando-se nos elementos gerados pela Modernidade. Nascia, portanto, o uso da disciplina no sistema escolar, a qual fincava suas raízes nas proposições da Igreja católica. Sobre o uso da disciplina escolar, Foucault (2003, p.126) afirma:

Aos poucos o espaço escolar se desdobra; a classe torna-se homogênea, ela agora só se compõe de elementos individuais que vêm se colocar uns ao lado dos outros, sob os olhares do mestre.

Como pondera o autor, esse controle, por meio de uma “vigilância hierárquica”, apresenta força corretiva e capacidade para regular os sujeitos, em função de um exame, instaurando um poder no indivíduo, segundo as instâncias produzidas ao longo da construção deste: cria-se um corpo dócil, ou seja, um indivíduo que assume um poder que se conforma ao modelo. Nesse sentido, o discurso escolar atribui um papel importante à reprodução social: a escola se torna, como dirá Althusser (1985), “aparelho ideológico do Estado”, mas também funciona, a partir do imaginário coletivo, como espaço onde o ideológico e a crítica se enfrentam e se opõem.

Nessa perspectiva histórico-pedagógica, os novos conteúdos dos cursos escolares, nas sociedades, centram-se na organização racional do processo de ensino, isto é, no planejamento e na elaboração de um indivíduo operacional, com instrução suficiente para a mecanização e a supervalorização dos meios sofisticados.

²⁰ Em algumas cidades da Europa, encontravam-se em uma única sala de aula classes sociais diferenciadas. Somente mais tarde, com a Revolução Industrial, as escolas, de fato, se dividiam por classes sociais.

²¹ O ensino mais curto era comum em algumas escolas na França e na Inglaterra. Para maiores esclarecimentos, ver Durkheim (1995).

A partir desse ideário disciplinar, a escola, centrada nessa noção, como ordenadora e padronizadora de regras e de comportamentos, tem seus conteúdos vinculados a uma concepção de submissão do aprendiz às regras e às estruturas daquilo que se dispõe a aprender. Nas análises que Foucault faz sobre a disciplina no espaço escolar, ele põe em evidência exemplos claros de vigilância disciplinar.

Foucault (1998; 2003) analisa os modelos de punição legitimados até então, mostrando as mudanças por que passou o sistema desde as civilizações antigas até os dias atuais. Não há uma cobrança, no sentido de os indivíduos obedecerem de maneira penosa; trata-se apenas da imposição de uma ordem capaz de marcar lugares e indicar valores, garantindo a obediência dos indivíduos por meio da eficácia simbólica.

Enfim, em Foucault, as disciplinas são tratadas como um conjunto de dispositivos e técnicas que servem à obediência, por meio da coerção, praticamente invisível, sobre os indivíduos, um trabalho que conta com o apoio das várias instituições, com o objetivo de “adestrar” esses indivíduos, tornando-os um tanto mais obedientes.

O exame pode ser visto como parte desse fardo. Essa dimensão em torno do exame seria, com efeito, uma imposição progressiva a todos os membros, no espaço escolar, sustentada pelo discurso das experiências de sucessos e derrotas.

Ao longo do ensino, o professor, muitas vezes de modo (in)consciente, acaba julgando os alunos no processo avaliativo. Julga-os pelos critérios do ethos da elite cultivada, ou das condutas inspiradas por um trabalho laborioso. A relação do aluno com o professor, dentro desse habitus, pode ser, portanto, tensa, árdua, fácil, brilhante, exaustiva, natural ou dramática, segundo as condições nas quais ele adquiriu sua cultura. Nota-se, como aponta Bourdieu, (1998, p. 57), [...] que um sistema de ensino como este só pode funcionar perfeitamente enquanto se limite a recrutar e a selecionar os educandos capazes de satisfazerem às exigências que lhes impõem [...].

Com a Modernidade, as instituições escolares adquirem uma nova feição: a família passa a ter ampla preocupação com a construção moral e o controle do indivíduo, e as escolas, renovadas, começam a acolher crianças a partir dos sete anos, estabelecendo novas regras. Phillipe Ariès, em seu livro *História Social da Família e da Criança* (1981), sublinhou que, com as classes por idade, a escola era reorganizada em bases novas, preservando, assim, a “inocência” da criança. O pensamento educativo sofreu mudanças, uma vez que ativou novos processos teóricos, em relação à ciência.

As várias transformações sociais, culturais e pedagógicas fizeram surgir a nova escola racional, moderna.

Nesse sentido, a ideia de um ensino universal e de igualdade é defendida por Comenius (2002), que critica ferrenhamente os que se colocam favoráveis a uma educação voltada para interesses particulares de grupos e de classes. Em seus estudos, propunha esse autor que a educação tivesse um caráter de “sabedoria universal”; ou seja, era preciso que o aluno aprendesse a ser piedoso e tivesse virtude, para que pudesse conhecer melhor os princípios de Deus. O objetivo da educação era “propor” tudo a “todos” os homens, mas, para isso, seria necessário que a escola tivesse bons livros de texto, bons professores e bons métodos, favorecendo, desse modo, a oportunidade e a espontaneidade nas relações sociais. Comenius (2002) observou, em sua época, que as crianças eram privadas de conhecimento escolar, e concluiu que a educação era um processo absolutamente essencial para transformá-las em verdadeiros seres humanos.

Aqui se faz um questionamento: que escola é essa que está nascendo com as mudanças econômicas e políticas desencadeadas a partir do século XVIII? Nos domínios do pensamento, o Renascimento já havia abalado as normas da escolástica. No século XVIII, o Iluminismo estabelece as bases do pensamento liberal, que terá seu coroamento com a Revolução Francesa.

Portanto, a partir do século XVIII, com o crescimento do processo industrial, o espaço escolar ganha uma nova roupagem – novas técnicas e práticas pedagógicas – para atender às necessidades desse “novo” homem. Nesse momento, a necessidade de ler²² toma conta do imaginário social; está nascendo um novo habitus escolar.

Desse modo, visando a responder às diferentes situações com que passa a se defrontar – a economia, a política –, a escola começa a modificar a forma de transmissão da aprendizagem. Com as ideias liberais implantadas, acreditava-se que o ensino deveria ser incentivado, pois, devido ao desenvolvimento das cidades e ao aparecimento de novas tecnologias, carecia-se urgentemente de uma nova mão de obra: um novo tipo de trabalhador, dócil e eficaz para atuar. Esse é um processo de ampla explosão educacional, o qual estabelece novos parâmetros para a constituição desse “novo” homem. Nasce, assim, um novo sistema educativo, que serviria, por muito

²² A Revolução Industrial, com suas novas técnicas, exige indivíduos capazes de exercer as mais diversas funções. Com isso, logo se precisa de indivíduos escolarizados, com qualificação para exercer as “novas” funções estabelecidas pela sociedade industrial.

tempo, como modelo para a Europa, criando novos elementos (métodos, técnicas e práticas pedagógicas para a escola contemporânea). Esse novo modelo de escola almejava a todo custo [...] formar indivíduos aptos para a competição do mercado [...] (PONCE, 1982, p.135), pois se vivia um momento ímpar na história do homem ocidental, desencadeado pelas novas conquistas de mercados e novas tecnologias, resultando no nascimento de uma nova burguesia. A escola tornou-se um elemento essencial nesse processo. Nessa medida, a acumulação de capital produzida pelo desenvolvimento e pelo aparecimento de máquinas impulsiona as transformações, fazendo surgir, assim, um novo indivíduo, o operário, que será, conforme pensaram Marx e Engels (1999, p.19), apenas um apêndice das máquinas nesse processo.

Na segunda metade do século XVIII, o aluno tornou-se algo que se constrói, que se fabrica. Aos poucos, o espaço escolar fez-se a máquina de que se precisava: modelavam-se novos corpos, que se tornavam perpetuamente disponíveis, e se prolongavam de maneira tácita no automatismo do habitus escolar. Esse modelo é predominante na sociedade atual. Em resumo, “expulsa-se” o homem do campo e se lhe dá uma nova fisionomia. Nessa perspectiva, todo o sistema de ensino funciona como elemento capaz de produzir o indivíduo como parte do processo social mais amplo de fabricação dos sujeitos sociais. Seja na

[...] oficina, na escola, no exército, funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atraso, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira) [...] (FOUCAULT, 2003, p.149).

Esses mecanismos de vigilância, de punição e de disciplina certamente demonstram o que também ocorre na escola. Há, notadamente, sinais de que esse “novo corpo” pode ser modelado, de que se manipula, de que obedece. É dócil, e é submetido, utilizado, transformado e aperfeiçoado. Assim, o corpo torna-se cada vez mais preparado para realizar a sujeição perpétua de suas forças e lhe impõem uma relação de utilidade e agilidade perante o habitus corporificado nas sociedades em questão.

Com a continuidade do progresso tecnológico e econômico do século XVIII, a sociedade passa a exigir mais das escolas, pois necessita de outro perfil de homem: mais hábil e disciplinado. Aos poucos, o espaço escolar se divide, instalando e estabelecendo regras, com as quais se vigia o comportamento de cada um. Procedimento, portanto,

para medir, sancionar, dominar e utilizar. O espaço escolar passa a funcionar [...] como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar. (FOUCAULT, 2003, p.126). Ou seja, a escola é, ao mesmo tempo, um instrumento de poder e um processo de conhecimento.

Utilizando-se dos exames, a escola, aos poucos, exclui e individualiza cada vez mais o processo de ensino. Nessa perspectiva, o indivíduo obediente, como uma realidade fabricada e hierarquizada, de maneira naturalizada, como o aluno no espaço escolar, logo reconhece “seu lugar”, ou seja, sua condição sociopolítica. A escola, servindo-se do exame como instrumento de poder, é capaz de excluir sem que o indivíduo perceba bem isso. (BOURDIEU, 2003).

Quanto aos mecanismos de ensino desenvolvidos nesse período, eram bastante semelhantes aos utilizados na Idade Média: decorar textos, ler em voz alta, fazer cópia de textos e entregá-la para o professor. O conhecimento continuava sendo ensinado e assimilado, a ação imitada na repetição e reprodução de textos impostos pelos professores.

Forma-se então uma política de coerção sobre os corpos (indivíduos). Nasce uma nova “anatomia política de poder” (FOUCAULT, 1998), que se torna a nova mecânica do poder, o qual exige dos indivíduos mais rigor com o processo disciplinar. Essa nova anatomia encontramos-la em funcionamento nas escolas muito cedo. Mesmo de forma lenta, ela investe em novos modelos de ensino: a classe se homogeneiza, mas logo sob os olhares panópticos do professor.

O exame funciona como um diagnóstico, no processo de ensino-aprendizagem, para orientar o trabalho do professor, e acaba por condenar e eliminar o aluno. A escola, utilizando-se desse instrumento, não destrói os fracos em benefício dos fortes: encaminha todos para os papéis em que possam melhor realizar-se como indivíduos e nos quais possam melhor servir à sociedade. Esse modelo de escola se arrasta até a contemporaneidade, fazendo com que a nota seja um elemento indispensável na construção dos indivíduos.

Assim, o exame é um mecanismo capaz de selecionar através do currículo, excluindo os mais fracos. (LIMA, 1974, p.144); ou seja, o professor aplica punições da maneira como lhe convém²³.

²³ Ver mais em Geraldi (1999).

As mudanças de perspectiva proporcionadas pelo avanço científico permitem – e impõem – a reformulação dos princípios que regem a intervenção pedagógica, pois as novas necessidades na economia exigem, da escola, mudanças.

Já o século XIX é marcado por algumas transformações no campo educacional, pois as instituições de ensino se multiplicam e ganham universalidade, o que, de certo modo, uma vez preocupadas com a ética, propicia ao homem uma “atmosfera” para a formação do “cidadão”. A escola aparece com uma nova preocupação: o ensino deixa de ser visto apenas como “prática” e ganha um novo sentido, articulado como disciplina, na perspectiva de constituir-se em espaço para se discutir o conhecimento científico. O objetivo primeiro desse novo modelo educacional é formar o homem como uma totalidade harmônica e como pessoa possuidora de uma “boa” moral e ética.

No entanto essas mudanças apresentavam, de certa forma, uma hegemonia burguesa, inerente aos interesses da elite e nutrida pela ideologia desta, mas que produziu uma alteração no que diz respeito ao antigo regime. Surge um amplo debate e toma corpo uma nova pedagogia, baseada em uma sociedade racionalista, exigindo das escolas uma profunda reforma, capaz de atender às necessidades da sociedade industrializada²⁴. Assim, mantendo contatos com as ciências da natureza, reelaboram os princípios de uma pedagogia empírica com força para influenciar todo o pensamento europeu naquele momento.

A instituição escolar, embora dividida em etapas diferentes, não-homogêneas, trouxe aos filhos dos trabalhadores a oportunidade de frequentar a escola – um crescimento lento²⁵, pois a escola para o povo era elementar e de validade duvidosa.

Utilizando-se de um discurso de igualdade²⁶, a ideologia envolvida em programas educacionais é capaz de estabelecer uma separação entre as escolas primárias (para todos) e as superiores (para poucos), privilegiando as classes dominantes. Por sua vez, o professor, reproduzindo – tacitamente – o discurso de uma sociedade hierarquizada como sendo algo natural, deixa de romper com as estruturas dominantes de poder.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que o século XIX é um período de modificações para a escola. São modificações tanto no nível curricular quanto no

²⁴ Segundo Cambi (1999, p.439), essas transformações articulam-se com o pensamento francês, que vê afirmar-se a burguesia como classe hegemônica e ideologicamente aguerrida também no plano educativo.

²⁵ Nesse período, o Estado torna-se fiador e organizador, embora submetendo-se às exigências locais (CAMBI, 1999).

²⁶ Ver mais em Freitas (2002).

pedagógico²⁷. Tal mudança leva a escola a repensar as novas formas de avaliação, mas no que se refere à prática de avaliação, as técnicas, os métodos e a ação pedagógica continuam basicamente os mesmos.

Pode-se dizer que um movimento “reflexivo” que se desenvolveu na escola no século XIX pouco a pouco, ao longo da história, fez emergir a ideia de que ela não é apenas um espaço de aprendizagem, mas é, ao mesmo tempo, um lugar de inculcação de comportamentos e do habitus dominante.

Aos poucos, os exames vão sendo naturalizados no cotidiano escolar; os exercícios aparecem cada vez mais como forma de exame. Provavelmente, esse processo de naturalização fez com que, mesmo na atualidade, os professores vissem poucas formas de substituir esse modelo que tanto está no imaginário do aluno como no do professor e também no do órgão gestor.

Não se pretende explicar as “causas” dessa naturalização, mas conhecer e analisar como se cristalizou esse modelo de escola e de ensino. Para isso, torna-se fundamental historiar e refletir sobre o processo de construção da escola no Brasil a partir do século XVI. Sendo assim, no item seguinte faz-se uma reflexão acerca da “invenção” da escola e de como, aos poucos, os exames e testes foram dando lugar aos novos modelos de avaliação.

1.3 EDUCAÇÃO, ENSINO E AVALIAÇÃO NO BRASIL: DA CHEGADA DOS JESUÍTAS AO SÉCULO XIX

Analisar a educação colonial brasileira implica refletir sobre o contexto sociocultural no qual ela estava inserida, uma vez que seus conteúdos foram acentuadamente influenciados pela dinâmica do contexto nacional e internacional da época. Como afirma Teixeira (1969), é impossível analisar a educação sem levar em conta as condições mais amplas da sociedade e da cultura, pois há entre essas esferas uma relação orgânica que possibilita à educação ajustar-se a determinada ordem social, produzi-la e reproduzi-la. Em suas palavras,

Não se pode descrever e analisar a educação no Brasil sem ter em vista as suas conexões com a cultura e a sociedade brasileiras. Trata-la

²⁷ Não cabe aqui um maior aprofundamento acerca das mudanças pedagógicas e curriculares ocorridas nas escolas, nesse período. Maiores detalhes, ver Veiga (1992), que faz uma análise acerca das mudanças pedagógicas ao longo de um período histórico na escola brasileira.

como se fosse um serviço adicionado à sociedade, cuja qualidade, extensão e distribuição caberia apreciar, não seria, por certo, inútil, mas deixaria de lado a explicação do porque é o que é e se distribui como se distribui. A qualidade, o conteúdo e a distribuição da educação são determinados pelas condições sociais e culturais e revelam formas e modos de atingir e preservar objetivos e valores, nem sempre expressos, mas importantes e queridos da organização social existente. (TEIXEIRA, 1969, p. 285).

Em concordância com as palavras de Teixeira (1969), pontuam-se, a seguir algumas características básicas da sociedade brasileira colonial, para depois refletir-se mais detidamente sobre a educação nesse período.

Sabe-se que, entre os séculos XV e XIX (1500 a 1822), o Brasil esteve sob o domínio de Portugal, como sua colônia. Dizer isso implica considerar que o Brasil cumpriu a missão histórica das colônias, que, de acordo com Romanelli (1998), era atender as necessidades da metrópole, gerando riquezas para satisfazer os interesses econômicos – no caso brasileiro, de Portugal. Assim, o sistema de colonização foi uma exigência da política comercial mercantilista, a qual, impulsionada pela necessidade da acumulação de lucros, defendia o monopólio do comércio colonial pela metrópole (Portugal).

Diante disso, o início da formação social brasileira esteve ligado diretamente à expansão do mercantilismo, subordinada aos imperativos da Coroa Portuguesa. É nesse contexto que a sociedade brasileira será erguida. Destarte, a pedagogia jesuítica consubstanciada no *Ratio Studiorum* (1599)²⁸ pode ser lida considerando-se a época na qual a última versão dessa obra foi divulgada como de características conservadoras, tendo em conta os pressupostos que lhe estiveram subjacentes e o contexto no qual foi concebida, o da Contrarreforma. Nessa orientação pedagógica, entendida pelos jesuítas como método, a preleção adquire centralidade, com a finalidade de desenvolver e ativar o espírito.

Porém, com o passar do tempo, o processo de ensino, na congregação jesuíta, deixa de lado pressupostos conservadores e adota a pedagogia inaciana²⁹, que exige do

²⁸ Nesse documento, vê-se que a metodologia de ensino era a mesma em todas as disciplinas. Exigia-se uma boa formação do professor e grande esforço de memória dos alunos, obrigados a decorar as aulas. Estas principiavam pela leitura do passo do estudo pelo professor no compêndio, ao que seguia uma exposição sobre o sentido do texto, destacando-se suas ligações com o aprendizado anterior. O professor explicava frase por frase, depois retornava ao início do texto, fazendo observações compatíveis com o nível da classe. Ver mais sobre isso em Leonel Franca (1952).

²⁹ Mais do que um método, a pedagogia inaciana lança as bases do ensino e aprendizagem de um modo consciente de habitar o mundo. Radica na experiência de crescimento pessoal, espiritual e de serviço aos

professor um novo modo de entender a relação com o conhecimento, com a participação do aluno no processo de conhecimento, destacadamente por meio da reflexão e da descoberta. Aqui a pedagogia inaciana é fundada em valores como cooperação, solidariedade e consciência crítica, oportunizada por meio do constante exercício reflexivo e problematizador sobre a realidade objeto de conhecimento, que personaliza a aprendizagem, motivando e envolvendo os alunos de forma crítica e ativa no processo de ensino e de aprendizagem.

Vale salientar que a presença dos jesuítas³⁰ no Brasil se estende de 1549 a 1759. Portanto, trata-se de mais de duzentos anos a serviço da educação, com quase nenhuma mudança do ponto de vista didático-pedagógico. Nesse último ano, eles foram expulsos pelo Marquês de Pombal, que prometia fazer mudanças profundas na educação da Colônia. Na verdade, essa foi a época de menor contribuição para a melhoria do ensino no Brasil. Já no início do século XIX³¹, a educação começou a tomar novo rumo. Provavelmente porque a Corte portuguesa, instalada no Brasil, precisava criar estrutura socioeconômica e política para dar suporte à nova administração da Colônia.

outros, vivida por Santo Inácio de Loyola (1491-1556) e aplicada numa vasta rede de escolas e universidades em todo o mundo.

³⁰ A Companhia de Jesus foi oficializada pela Igreja em 1540, numa época caracterizada por divisão e conflitos dentro da Igreja, sendo a Reforma Protestante o principal deles. Além disso, foi o período da expansão das fronteiras geográficas, com a descoberta da América e a abertura de novas rotas comerciais na Ásia, além da vivência em todo o mundo de uma autêntica revolução no campo das ciências e das letras. A Companhia tentou dar uma resposta positiva a esses desafios, atuando em quatro campos: serviço ao povo cristão na defesa e promoção da fé; propagação da fé nos territórios de missão; educação da juventude. A atividade educativa tornou-se a principal tarefa dos jesuítas. A gratuidade do ensino da antiga Companhia favoreceu a expansão de seus Colégios. Em 1556, com a morte de Santo Inácio, eram já 46. No final do século XVI, o número de colégios elevou-se a 372. A experiência pedagógica dos jesuítas sintetizou-se num conjunto de normas e estratégias chamado a "Ratio Studiorum" (Ordem dos Estudos), que visava à formação integral do homem cristão, de acordo com a fé e a cultura daquele tempo. (Ver mais em ROMANELLI, 1998; FILHO, 2004).

³¹ A educação jesuítica já era considerada arcaica nesse momento: uma pedagogia monopolista no ensino, forjada pela Companhia de Jesus. A diferença intelectual entre Portugal e os países da Europa era tão marcante que se refletia, inclusive, na própria economia, razão pela qual surgiram movimentos contrários à permanência dos jesuítas nos territórios portugueses. Na verdade, Portugal tinha suas razões para mudar o rumo da educação, que se fundava, unicamente, nos princípios religiosos. Entenderam os portugueses que o modelo jesuítico de educação implantado fora responsável pela decadência econômica e social, em relação às demais nações europeias; isso porque a Companhia de Jesus era detentora de um poder econômico que deveria ser devolvido ao governo, e que educava o cristão a serviço da ordem religiosa, e não dos interesses do reino. É importante atentar para o fato de que se trata de um período que marcou profundamente a vida política do Brasil, em decorrência de razões políticas no outro lado do Atlântico. Portugal viu-se frente ao bloqueio continental imposto por Napoleão Bonaparte, no início do século XIX. Esse evento forçou a Família Real a fugir, com apoio da Inglaterra, para o Brasil. A administração de D. João perdurou de 1808 a 1821, período conhecido como "joanino". (Ver mais sobre isso em ROMANELLI, 1998).

No século XIX, a Europa vivia um momento de mudanças. E vale salientar que nesse momento a educação europeia migrou para os “bancos escolares” do Novo Mundo.

Na avaliação³², o poder da oratória era bastante presente: havia instrução específica para que os jesuítas transmitissem com eficácia a palavra aos seus “seguidores”. A oratória era considerada ferramenta imprescindível na persuasão. Pode-se dizer que a qualificação dos professores era um fator degradante, uma vez que não havia aprimoramento.³³ No plano econômico, a educação não teve trânsito, pois faltavam recursos até para as áreas prioritárias.

No decorrer do século XIX, conteúdo e método de ensino fizeram parte do intenso debate sobre a questão política da educação popular (aparecem então os primeiros debates em torno de educação para as diversas classes sociais) e os meios para efetivá-la, entre eles, melhor organização pedagógica para a escola primária³⁴. Em toda parte, difundiu-se a crença no poder da escola como fator de progresso, modernização e mudança social³⁵. A ideia de uma escola nova para a formação do homem novo articulou-se com as exigências do desenvolvimento industrial e o processo de urbanização.

O fenômeno, de âmbito mundial, foi alimentado pela circulação de ideias e modelos gerados nos países ditos “civilizados” na época. Os mais variados temas da organização escolar tornaram-se objeto da reflexão política e pedagógica: os métodos de ensino; a ampliação dos programas com a inclusão de novas disciplinas, livros e manuais didáticos; a classificação dos alunos; a distribuição dos conteúdos e do

³² No Brasil, até o século XIX o estudo era concebido como forma de ascensão social e estava voltado para o controle dos processos de certificação. Tinha caráter verbalista, extremamente autoritário, inibidor da ação ativa por parte do aluno, não permitia o desenvolvimento da iniciativa, ou espontaneidade na realização de qualquer criação dele. O ensino era centrado no professor, que apresentava os conteúdos totalmente desvinculados da realidade, não havendo nenhuma articulação com o contexto social ou com o momento histórico que estava sendo vivenciado.

³³ Ressalta-se aqui a tese de doutorado de Ramalho (1993), que escreve sobre a formação do professor. Mostra a situação de precariedade das condições de profissionalização do trabalho docente, em especial enfocando o magistério primário rural.

³⁴ Para realizar esta análise, utiliza-se, como principal fonte de pesquisa o parecer de Rui Barbosa acerca da Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública (1883), em especial o volume concernente à discussão sobre métodos e programa escolar (volume V, tomo II, das Obras Completas de Rui Barbosa). Esse documento é uma das primeiras obras, e a mais completa delas, sobre a organização pedagógica da escola primária e sobre política de educação popular produzida no Brasil no século XIX.

³⁵ Esse discurso se espalhou de tal forma que, em pleno século XXI é comum ouvir-se que é fundamental realizarem-se investimentos maciços na educação, que, em qualquer país, só pode existir desenvolvimento se a sociedade estiver bem educada, ou seja, preparada para o mercado de trabalho.

emprego do tempo; o mobiliário, os materiais escolares, os certificados de estudos; a arquitetura; a formação dos professores; a disciplina escolar.

Em que pesem as particularidades locais, o fenômeno da escolarização em massa, configurado a partir da segunda metade do século XIX, apresentou muitos aspectos comuns de abrangência global; entre eles: a obrigatoriedade escolar; a presença e a responsabilidade do aparelho do Estado para gerenciar o ensino público; a secularização do ensino e a secularização da moral; a nação e a pátria como princípios norteadores da cultura escolar; a educação popular concebida como um projeto de integração ideológica e política.

Dessa forma, a construção dos Estados-nação e a modernização social foram os pilares sobre os quais se alicerçaram os ideais e as políticas de inovação educacional no final do século XIX e início do século XX. No Brasil, não foi diferente. Nasce, assim, no final do século XIX, a escola nova³⁶, tendência que insere o aluno como sendo

³⁶ O escolanovismo desenvolveu-se no Brasil no momento em que o país sofria importantes mudanças econômicas, políticas e sociais. O acelerado processo de urbanização e a expansão da cultura cafeeira trouxeram o progresso industrial e econômico para o país, porém com eles surgiram graves conflitos de ordem política e social, acarretando, assim, uma transformação significativa da mentalidade intelectual brasileira. No cerne da expansão do pensamento liberal no Brasil, propagou-se o ideário escolanovista. O escolanovismo brasileiro está ligado a certas concepções de John Dewey, que acredita ser a educação o único meio realmente efetivo para a construção de uma sociedade democrática, que respeite as características individuais de cada pessoa, inserindo-a em seu grupo social com respeito a sua unicidade, mas como parte integrante e participativa de um todo. Anísio Teixeira, o mais importante seguidor das ideias deweyanas no Brasil, vê a sociedade em constante transformação, tanto social como econômica e politicamente. A escola, por sua vez, deveria formar indivíduos aptos a refletir sobre essa sociedade e inserir-se nela liberdade individual e sua responsabilidade diante do coletivo. Logo, o resultado da educação escolarizada deveria ser o indivíduo integrado à democracia, ou seja, o cidadão democrático. Teixeira (1969) vê a sociedade como dinâmica e em pleno curso de transformação. Ciente do momento propício para a consolidação de uma sociedade mais justa e igualitária – a sociedade democrática –, ele propõe não só a transformação dos conceitos básicos educacionais, mas a reestruturação moral e social da sociedade. Vê-se que construtivismo é a ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado, mas se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais. E se constitui por força de sua ação, e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que se pode afirmar que, antes da ação, não há psiquismo nem consciência nem, muito menos, pensamento. Entende-se que o construtivismo na educação poderá ser a forma teórica ampla que reúna as várias tendências atuais do pensamento educacional. Tendências que têm em comum a insatisfação com um sistema educacional que teima (ideologia) em continuar essa forma particular de transmissão que é a escola, que consiste em fazer repetir, recitar, aprender, ensinar o que já está pronto, em vez de fazer agir, operar, criar, construir a partir da realidade vivida por alunos e professores, isto é, pela sociedade – a próxima e, aos poucos, as distantes. A educação deve ser um processo de construção de conhecimento para o qual concorrem, em condição de complementaridade, por um lado os alunos e professores e, por outro, os problemas sociais atuais e o conhecimento já construído (acervo cultural da Humanidade). (Ver mais sobre construtivismo em Franco (1997), Hoffman (1998)).

centro, e o professor como facilitador da aprendizagem. A preocupação com o método estava presente: os conteúdos precisavam ser compreendidos, não decorados. A avaliação é compreendida como um processo válido para o próprio aluno e não para o professor e por isso constitui apenas uma das etapas da aprendizagem, e não o seu centro. (ARANHA, 1989, p.111). Porém a qualidade da avaliação realizada pela escola nova tornou o ensino elitizado com algumas consequências.

A escola popular foi elevada à condição de redentora da nação e instrumento de modernização por excelência. Isso pode ser claramente percebido no substitutivo de reforma do ensino primário apresentado por Rui Barbosa, cujos argumentos centrais consideravam a imprescindibilidade da renovação pedagógica e a inspiração no modelo dos países avançados. A estratégia instituinte do reformador buscou a afirmação do novo pela contundente desqualificação das escolas e das práticas vigentes. No lugar, Rui advogava uma escola primária obrigatória e laica com oito anos de duração, dividida em três graus: o elementar e o médio, cada um com dois anos de duração, e o superior, com quatro anos.

A educação integral³⁷ foi importante para o fundamento pedagógico – seleção dos conteúdos para a escola primária. Delineia-se uma nova cultura escolar com justificações filosóficas e pedagógicas para amparar um projeto de fundo político e social. Nesse processo, estiveram em jogo a substituição de uma cultura literária pela cultura científica, no ensino secundário, e a difusão de conhecimentos úteis de natureza social, moral e cívica, no ensino primário. A renovação pedagógica e a constituição de currículos modernos não alteraram, contudo, o caráter de distinção de classes próprio da educação burguesa: o ensino secundário de cultura geral, para a formação das elites, e o ensino primário voltado para a formação dos trabalhadores.

Alguns analistas em educação (TEIXEIRA, 1969; ROMANELLI, 1983; ARANHA, 1989; AZEVEDO, 1996; STEPHANOU & BASTOS, 2004) afirmam que somente no final do Império e começo da República delineia-se uma política educacional estatal, fruto do fortalecimento do Estado. Até então, a política educacional era feita quase exclusivamente no âmbito da sociedade civil, pela igreja católica.

³⁷ Recorre-se à teoria de vários autores, na tentativa de compreender um pouco mais sobre a questão da avaliação escolar. Pode-se citar Patto (1996), que diz ser necessário entender o contexto histórico no qual a avaliação se desenvolve. Para a autora, com a consolidação do capitalismo industrial no século XIX, a burguesia conseguiu a dominação do poder econômico e político. Dessa forma, os ideais escolares aparecem com novos propósitos: repensar a escola, os currículos escolares, e com certa preocupação com novas formas de ensino.

Durante a Colônia (1500-1822), a educação assegurava o domínio dos portugueses sobre os índios e os negros escravos. No final desse período e durante o Império (1822-1889), delineia-se uma estrutura de classes, e a educação, além de reproduzir a ideologia, passa a reproduzir também a estrutura de classes.

No próximo capítulo, será feita uma análise em torno da educação e das mudanças na área da avaliação no século XX, levando-se em consideração os novos interesses e proposições da contemporaneidade – novas formas de ensinar, novas metodologias e novas formas de ensino-aprendizagem.

CAPÍTULO 2 - HISTORIANDO O ENSINO E A AVALIAÇÃO: DO SÉCULO XX (DÉCADA DE 30) AOS DIAS ATUAIS – DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Traços evidentes das mudanças ocorridas na educação a partir da década de 30 (século XX) são encontrados nos dias atuais.

Este capítulo tem como propósito historiar sobre o ensino e a avaliação, analisando sobre as mudanças ocorridas ao longo do tempo. Também são mencionadas as leis, para que se possa compreender melhor o sentido da avaliação para o professor do ensino médio na contemporaneidade levando-se em consideração o aspecto legal. Chama a atenção o fato de práticas pedagógicas avaliativas de décadas atrás ainda permanecerem com força nas salas de aula. Isso significa que o professor precisa buscar a formação continuada, procurando ter novos conhecimentos, para exercer bem seu papel em sala de aula.

A escola está vinculada diretamente a uma sociedade, que, de certa forma, se espelha nesse modelo, seja em aspectos administrativos seja em aspectos pedagógicos. Tal tendência não se impõe por si própria, estando sujeita, em sua aplicação, às apreciações e interpretações que os envolvidos no processo fazem, com base em suas crenças e valores.

Mesmo com compreensões diversas, uma nova lei acaba por ser assimilada nas escolas em suas orientações gerais, influenciando sua organização e seu funcionamento de forma coletiva. Apesar de a legislação não apresentar, em seus textos, explanações quanto aos fundamentos que embasaram a determinação do conjunto de normas dela constantes, é possível, pela análise de seu conteúdo, apreender a teoria que a inspirou e que orientou sua elaboração.

2.1 RÁPIDO BALANÇO DA ESCOLA APÓS 1930 NO BRASIL: NOVOS DESAFIOS

O movimento de modernização da educação brasileira iniciou-se no final do século XIX, mais precisamente com o advento da República, e estendeu-se às primeiras décadas do século XX, quando o país passava por inúmeras transformações do ponto de vista político, social e econômico. Essas transformações repercutiram intensamente na educação brasileira, gerando discussões e debates em torno da precariedade do ensino,

da organização escolar, do atraso dos métodos e dos processos de ensino, com vistas a promover uma reforma na educação. Assim, ao longo desta seção será feita uma análise dos documentos que contribuíram direta ou indiretamente para as mudanças na escola.

No início dos anos 30 do século passado, foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, com o intuito de identificar de forma mais ampla elementos que serviriam de base para a elaboração dos procedimentos de avaliação.

Em 1931, com a criação desse ministério, ocorreu a primeira reforma no ensino no Brasil, voltada para a organização do ensino secundário, que compreendia, à época, dois cursos seriados: o curso fundamental, com duração de cinco anos, para atender os alunos com idade mínima de 11 anos, e o curso complementar, com duração de dois anos, obrigatório para os candidatos à matrícula em instituições de ensino superior. O Decreto nº 19890/31 (Brasil, 1931), é destinado à organização de procedimentos relativos a provas e exames. Nele, não se usava a expressão “avaliação”, mas “critérios de promoção do aluno”.

Esse documento evidencia a busca de unidade no procedimento de avaliação para todo o sistema de ensino, o que revela o caráter altamente centralizador, em âmbito federal, de toda a legislação.

Assim, a avaliação da aprendizagem é concebida como um procedimento para atribuir notas aos indivíduos envolvidos no processo (os alunos) por meio das provas e exames, que versam sobre o programa estabelecido pelo Ministério da Educação, para cada disciplina. A avaliação é claramente compreendida como procedimento de medida e tem por finalidade a classificação do aluno, como apto ou inapto, com base nas notas obtidas.

Duas características da avaliação da aprendizagem são evidenciadas no documento: a inflexibilidade e a imparcialidade.

A inflexibilidade é expressa, por exemplo, quando se indica a não consideração a qualquer variável que possa ter interferido para que o aluno apresente uma nota inferior à média necessária, conforme determina o art. 35, parágrafo 2º: A falta da média mensal, por não comparecimento, qualquer que seja o pretexto, inclusive por doença, equivale à nota zero.

A imparcialidade é o princípio enfatizado quando se define o procedimento de julgamento das provas parciais e finais. As provas parciais deveriam ser julgadas pelos professores e inspetores, mas omitia-se a identificação dos autores das provas até que se efetuasse o julgamento. Também era previsto, nos arts. 37 e 38, que as provas finais

seriam realizadas perante banca examinadora, constituída de dois professores do estabelecimento de ensino, sob a presidência do inspetor.

Mas será que existia mesmo imparcialidade no julgamento? A tentativa de um julgamento imparcial das provas decorre da preocupação do legislador com a moralização, sendo mencionado, na exposição de motivos que encaminha o projeto de reforma, o fato de as provas finais estarem desmoralizadas por uma prática desonesta. Assim, para que a avaliação seja processada nos moldes previstos, são citados, alguns procedimentos, como: arguição oral, trabalhos práticos, provas parciais e finais. Os instrumentos indicados são todos de testagem, não sendo previstos procedimentos de observação ou de autorrelato.

O propósito de avaliar o aluno com coerência e lógica requer do professor profissionalismo, embora não seja prevista qualquer participação do aluno na avaliação. Vê-se que os documentos mantêm as mesmas posturas do avaliar tradicional, pois em nenhum momento foi considerada um processo no qual o aluno pudesse ter participação, o que certamente contribuiria para o desenvolvimento das qualidades nobres do julgamento e do critério.

Em 1932 o Decreto nº 21241 (BRASIL, 1932) trouxe modificações nas normas de organização do ensino secundário. Entretanto, em relação à sistemática de avaliação da aprendizagem, não houve modificação quanto às diretrizes propostas na legislação anterior.

Dez anos depois (1942), foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Secundário, conhecida como Reforma Capanema³⁸ (BRASIL, 1942). O ensino secundário manteve-se organizado em dois ciclos de estudos: o ginásial e o clássico ou científico.

Não houve renovação em relação à concepção até então vigente, expressa no decreto anterior, o que se procurará elucidar, recorrendo-se às questões inicialmente propostas. Torna-se essencial analisar esses documentos com prudência, com vistas a esclarecer a realidade vivenciada pelo professor na atualidade.

³⁸ A Reforma Capanema consagrou a tendência que já vinha sendo afirmada por Francisco Campos e reafirmada nos princípios da Constituição de 1937, em relação à dualidade do sistema de ensino brasileiro: um ensino secundário público destinado às elites condutoras do país e um ensino profissionalizante destinado à formação da classe trabalhadora. De 1942 a 1946, durante o Estado Novo e um ano após ele, foram realizadas reformas parciais nos diversos ramos de ensino, através de decretos-lei, conhecidos como Leis Orgânicas do Ensino. A Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-lei n. 4.244 de 09/04/1942) é um dos pontos centrais da Reforma Capanema, pois, de forma ainda mais explícita que na Reforma Francisco Campos, fortalece o caráter elitista desse nível de ensino. Capanema reconhece que a Reforma Francisco Campos preparou as condições favoráveis para o prosseguimento do trabalho de renovação do ensino secundário.

Na busca de identificar qual a definição de avaliação da aprendizagem adotada na legislação, encontra-se no Decreto-lei nº 4.244/42, cap. IV, art. 30: A avaliação dos resultados em exercícios e em exames será obtida por meio de notas, que se graduarão de zero a dez.

A palavra “avaliação” remete a números que apenas expressam o grau de adequação dos trabalhos escolares. A avaliação aparece nesses documentos sempre relacionada a sancionar, legitimar e hierarquizar os alunos. A todo instante, preocupa-se com quantificar o rendimento apresentado pelo aluno em exercícios e exames, que estão voltados para a repetição e o decorar. Tal mensuração tem como finalidade a classificação do aluno de acordo com o nível de aproveitamento apresentado nas diversas disciplinas, tendo em vista a seleção daqueles com condições de prosseguir ou concluir os estudos.

Essa afirmação se evidencia com mais clareza no Documento de nº 4.244/42, cap. XIV, art. 47, quando são apresentadas as finalidades dos exames de suficiência, quais sejam:

Os exames de suficiência terão por fim:

- a) habilitar o aluno de qualquer série para promoção à série imediata;
- b) habilitar o aluno da última série para prestação dos exames de licença.

Conforme a Lei nº 4.244/42, cap. XV, art. 48, os exames de suficiência, para efeito de promoção, compreendiam uma primeira e uma segunda prova parcial e uma prova final, e no caso de habilitação, para efeito de exames de licença, somente uma primeira e uma segunda prova parcial. O mecanismo utilizado para promover ou reter o aluno era o nível de domínio da matéria ensinada na disciplina e está expresso da seguinte forma no art. 48, parágrafo único:

Há indicação da necessidade de objetividade na condução desses procedimentos, encontrando-se no art. 30 o seguinte:

Deverá ser recomendada pelo Ministério da Educação a adoção de critérios e processos que assegurem o aumento da objetividade na verificação do rendimento escolar e no julgamento dos exames.

Considerando-se que a avaliação, nessa legislação, é tratada como medida, compreende-se a existência desse princípio, pois uma medida, para ter valor, deve ser objetiva. Como na legislação anterior, os procedimentos previstos eram de testagem, obtendo-se as medidas do rendimento do aluno por meio de exercícios e provas. Cabia

ao professor, de cada disciplina, a tarefa de verificar o rendimento do aluno, mantendo-se, ainda, a presença da banca de examinadores na fase de realização da prova final.

A Reforma Capanema permaneceu em vigor até ser aprovada a Lei nº 4.024, em 20 de dezembro de 1961, que fixava as Diretrizes e Bases da Educação. Para explicitar a concepção de avaliação subjacente a essa legislação, pela resposta às questões propostas, recorreu-se também aos Pareceres nº 102, de 09 de junho de 1962, e nº 20739, de 14 de abril de 1966, do Conselho Federal de Educação, que tratam, especificamente, do assunto, uma vez que essa lei apresenta disposições bastante gerais. Não se encontra no texto, como nos anteriores, grande número de artigos e parágrafos referentes à avaliação. Isso se justifica, pois há uma tentativa de imprimir um caráter mais descentralizador à organização do ensino⁴⁰ e, conseqüentemente, ao procedimento de avaliação, cabendo à escola dispor, em seu regimento, sobre as modalidades do processo apurador.

Surge, assim uma questão curiosa: “que é avaliação da aprendizagem?” Essa pergunta pode ser respondida da seguinte maneira: avaliação é um procedimento para julgar o aproveitamento do aluno quanto a seu grau de satisfação para a série em curso. Não há indicadores relativos aos critérios de julgamento que devem ser considerados, mas há uma observação, no Parecer nº 102/62, último parágrafo, de que cabe ao professor o julgamento, de acordo com a sua melhor consciência profissional. A importância da avaliação contínua é destacada, como se observa neste trecho da Lei nº 4.024/61, Art. 39: Na avaliação do aproveitamento do aluno preponderarão os resultados alcançados durante o ano letivo [...].

Parecer CFE nº 102/62: [...] Não se trata de prescrição de provas e exames, mas de verificação da aprendizagem de maneira contínua e acumulada, ao longo de todo o curso [...]. Parecer CFE nº 207/66:

[...] Na avaliação do aproveitamento do aluno devem preponderar os resultados alcançados, durante o ano letivo, nas atividades escolares [...]. Os resultados alcançados durante o ano letivo, mais que as notas, símbolos mais ou menos arbitrários, são principalmente os progressos feitos ao longo dos meses [...].

³⁹ Parecer do CFE nº 207/66, item 3: A apuração do rendimento escolar é de alçada da escola. Respeitados os limites da lei, cabe a ela dispor, no seu regimento, sobre o seu regime disciplinar e didático, ou seja, sobre as modalidades do processo apurador.

⁴⁰ Diz o art. 43 da Lei nº 4.024/61: Cada estabelecimento de ensino médio disporá em regimento ou estatutos sobre a organização, a constituição de seus cursos, e o seu regime administrativo disciplinar e didático.

Quanto à finalidade da avaliação, entretanto, parece não haver alteração no que vigorava até então, ou seja, a avaliação visa a aferir o grau de aproveitamento do aluno, tendo em vista selecionar aqueles que tem condições de serem promovidos à série imediatamente superior.

Os princípios norteadores da avaliação da aprendizagem, identificados na legislação vigente à época, são: continuidade, compatibilidade com o trabalho realizado e necessidade de análise dos resultados de desempenho do aluno de modo compreensivo. A recomendação de que haja acompanhamento constante do desempenho do aluno é assim expressa no Parecer do CFE nº 102/62: Não se trata de prescrição de provas e exames, mas de verificação da aprendizagem de maneira contínua e acumulada, ao longo de todo o curso, de forma que se mantenha razoável e segura aferição do aproveitamento do aluno.

Ao utilizar o termo “verificação”, e não “avaliação da aprendizagem”, que sugere relação com a ideia de medida, há que se registrar que a previsão de momentos especiais para provas e exames é mantida. Isso seria até compreensível se fosse entendido como uma garantia para a ocorrência de avaliação somativa, ao final de períodos letivos. Entretanto, o que não se compreende é a não consideração dos momentos de provas e exames como pertinentes ao processo de ensino-aprendizagem, não constando sequer como dias letivos, o que é expresso na Lei nº 4024/61, art. 38, inciso I, da seguinte forma:

I - Duração mínima do período escolar:

a) Cento e oitenta dias de trabalho escolar efetivo, não incluindo o tempo reservado a provas e exames.

Desaparece, no entanto, a tentativa de uniformização dos padrões de julgamento do aluno, presente na legislação anterior, quando eram elaboradas provas únicas, pelo sistema estadual ou municipal de ensino, para serem aplicadas nas unidades escolares, deduzindo-se daí que a avaliação deve ser compatível com o trabalho desenvolvido pelo professor, em sua disciplina. Conforme diz o Parecer do CFE nº 102/62, oitavo parágrafo, a lei procurou evitar a excessiva impessoalidade dos exames elaborados por especialistas sem vivência do processo escolar.

O primeiro e o segundo parágrafos do art. 39 da Lei nº 4.024/61 dizem o seguinte:

§1º - Na avaliação do aproveitamento do aluno preponderarão os resultados alcançados, durante o ano letivo, nas atividades escolares, asseguradas ao professor, nos exames e provas, liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento.

§2º - Os exames serão prestados perante comissão examinadora, formada por professores do próprio estabelecimento, e, se este for particular, sob fiscalização da autoridade competente.

É importante ressaltar que o professor que apresente as competências para exercer a docência sacrifica a realidade do fato pedagógico a uma presunção legal. Bem provável se visse forçado a fazê-lo em outras épocas, coagido por leis mais rígidas. Com a LDB, não. Compete ao professor, que tem no exame “autoridade de julgamento”, tudo ponderar: a situação inicial do aluno, os “resultados alcançados durante o ano letivo”, sua facilidade ou dificuldade de raciocínio e expressão no momento das provas, os resultados do exame. E, depois de tudo ponderado, cabe não à máquina calculadora do órgão gestor, mas ao mesmo professor, antes, aos professores (pois se trata de uma banca), dar o juízo definitivo sobre o rendimento escolar do aluno.

Desse modo, a decisão quanto à aprovação ou retenção do aluno não se apoia somente no total de pontos por ele obtido ao final do ano; considera-se também o nível de desenvolvimento apresentado. O responsável pela avaliação do aluno é o professor, embora, no momento do “juízo definitivo”, seja acompanhado por uma comissão examinadora, conforme previsto no art. 39, parágrafo segundo, citado anteriormente.

Para aferição do desenvolvimento do aluno, há menção, no Parecer do CFE nº 102/62, terceiro parágrafo, a que sejam utilizados, além dos exames e provas, outros processos de avaliação da aprendizagem, que o professor adote em face da experiência pedagógica e do processo de conhecimento científico na matéria. Não há, no entanto, nos textos analisados, sugestão de procedimentos de avaliação que não sejam de testagem.

A Lei nº 4.024/61 foi quase toda revogada pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Quanto à avaliação, todos os artigos foram revogados. A nova lei trata, em seu art. 14, da verificação do rendimento escolar apresentando considerações gerais, tal como na lei anterior, e postulando que a verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade. Esse artigo contém quatro parágrafos, a seguir reproduzidos, que tratam da

avaliação do aproveitamento, do sistema de promoção, de estudos de recuperação para o aluno com aproveitamento insuficiente e da possibilidade de avanços progressivos:

§1º - Na avaliação do aproveitamento, a ser expresso 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 esta seja exigida.

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

§3º - Ter-se-á como aprovado quanto à assiduidade:

a) o aluno de frequência igual ou superior a 75% na respectiva disciplina, área de estudo ou atividade;

b) o aluno de frequência inferior a 75% que tenha tido aproveitamento superior a 80% da escala de notas ou menções adotadas pelo estabelecimento;

c) o aluno que não se encontre na hipótese da alínea anterior, mas com frequência igual ou superior ao mínimo estabelecido em cada sistema de ensino pelo respectivo Conselho de Educação, e que demonstre melhoria de aproveitamento após estudos a título de recuperação.

§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.

Para evidenciar a concepção de avaliação subjacente a essa legislação, foram consultados pareceres do Conselho Federal de Educação, assim como se procedeu em relação à Lei nº 4.024/61, que apresenta disposições gerais sobre o assunto. Quanto à definição de avaliação da aprendizagem, pode-se depreender a ênfase na avaliação como um processo que visa a acompanhar o desenvolvimento escolar do aluno, tendo como referência as metas educacionais estabelecidas. A avaliação deve servir à aprendizagem dos alunos, sendo assim caracterizada no Parecer nº 360/74 do CFE: A aprendizagem não se restringe à aquisição de conhecimentos. Ela se constitui num processo amplo, pois envolve a formação de conceitos, a aquisição de habilidades e a formação de atitudes, levando em conta as potencialidades do aluno.

O papel de destaque da avaliação é o de propiciar o replanejamento do trabalho educativo, em função dos objetivos educacionais visados e das potencialidades do aluno. (Parecer CFE nº 360/74), fornecendo elementos para o aperfeiçoamento das condições de ensino e aprendizagem e, assim, retroalimentando o planejamento escolar. Não deve servir, portanto, exclusivamente, para fins de decisão quanto a promoção do aluno de uma série para outra, ou retenção.

O caráter classificatório da avaliação, presente desde as primeiras regulamentações dos sistemas de ensino, pressupõe um conjunto de conhecimentos e habilidades, correspondentes a cada série, que todo aluno deve possuir. O “tempo” para dominá-los é o “tempo” da escola, e não o do aluno, característica decorrente da organização seriada do sistema escolar. Entretanto, essa lei previu o sistema de avanços progressivos, tratado no item I do Parecer nº 360/74 do Conselho Federal de Educação⁹, do seguinte modo: O sistema de avanços progressivos implica a adequação dos objetivos educacionais às potencialidades de cada aluno, agrupando por idade e avaliando o aproveitamento do educando em função de suas capacidades.

[...] Não existe reprovação. A escolaridade do aluno é vista num sentido de crescimento horizontal; o aproveitamento, numa linha de crescimento vertical. Pelo regime de avanços progressivos, o aproveitamento escolar independe da escolaridade, ou seja, do número de anos que a criança frequenta a escola.

Se adotado o sistema de avanços progressivos, possibilidade aberta pela legislação, desapareceria a função classificatória da avaliação. Para que o sistema fosse implantado com êxito, várias condições foram indicadas no referido parecer, contemplando desde a infraestrutura até a formação de professores. Quanto aos princípios que deveriam nortear a avaliação da aprendizagem, depreendem-se, na legislação consultada, os seguintes: continuidade, amplitude e compatibilidade com os objetivos propostos. A noção de continuidade da avaliação, que busca romper a vinculação com provas e exames periódicos, é expressa no art. 14 da LDB, quando menciona que deverão preponderar os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida.

Há explicitação dessa noção em pareceres do CFE, como no Parecer nº 360/74, em que se lê que caberá ao professor avaliar seus alunos de forma global e ao longo de todo o período letivo, bem como no Parecer nº 2.164/78, no qual se destacam diferentes momentos da avaliação, que se interpenetram, dando a ideia de continuidade e integração no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, a avaliação diagnóstica, a formativa e a somativa.

A amplitude refere-se à desejabilidade de que sejam avaliados o desenvolvimento cognitivo, o afetivo e o psicomotor apresentados pelo aluno, como indica o Parecer nº 360/74, no seguinte trecho: o aproveitamento do aluno tem de ser

encarado como um processo de crescimento em todas as áreas do desenvolvimento humano: crescimento físico, mental, social e emocional.

Destaca-se, em relação à avaliação do aproveitamento escolar, a preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, tal como expresso na LDB, orientação que mereceu esclarecimentos, na legislação e em documentos do Ministério da Educação, para se evitar a relação indevida entre os aspectos qualitativos e o desenvolvimento emocional do aluno. A título de ilustrar essa afirmação, no Boletim nº 14 do Departamento de Ensino Fundamental do Ministério de Educação e Cultura há a indicação de que os aspectos qualitativos dizem respeito ao desenvolvimento de habilidades intelectuais do aluno; isto é, o que se espera é que seja avaliado não apenas se o aluno memorizou informações (aspectos quantitativos), mas sua capacidade de utilizá-las, em novas situações, para a solução dos problemas com que se defronte. Como registra o Parecer nº 360/74, a função mais alta da escola atual é a de habilitar o indivíduo a viver num mundo em transformações.

Outro princípio expresso nas orientações identificadas na legislação é a compatibilidade que deve existir entre o processo de avaliação e os objetivos propostos. O que se avalia é determinado pelos objetivos definidos, os quais expressam as mudanças de comportamento esperadas dos alunos. No que se refere aos procedimentos de avaliação, a indicação é que caberá ao professor decidir sobre os procedimentos e instrumentos que serão utilizados.

É ilustrativo o trecho do Parecer nº 360/74 em que se reafirma essa responsabilidade do professor; no entanto, menciona-se que, para avaliar seus alunos, ele utilizará instrumentos de medida para os aspectos mensuráveis e procedimentos subjetivos controlados (observação sistemática por meio de fichas cumulativas de observação, por exemplo), para os comportamentos não mensuráveis. Ao que parece, a intenção foi estimular o uso de procedimentos não apenas de testagem, embora a contraposição instrumentos de medida versus instrumentos subjetivos, por sua imprecisão, possa ter mais confundido os professores do que esclarecido.

As considerações feitas sobre a avaliação, na Lei nº 5.692/71, evidenciam a concepção de avaliação da aprendizagem subjacente, assim sintetizada: a avaliação é um processo que visa ao acompanhamento e julgamento do desempenho do aluno, tendo em vista verificar o alcance dos objetivos propostos. Fornecem-se dados para apoiar a decisão quanto à promoção ou retenção do aluno, assim como para o replanejamento do trabalho. Deve envolver a utilização de procedimentos diversificados

e ocorrer no início do processo de ensino, durante ele e no final, sob responsabilidade do professor.

Comparando-se com a legislação anterior, constata-se o fortalecimento da concepção adotada, por meio da ênfase dada à avaliação como processo amplo e contínuo, integrante do plano de trabalho de cada estabelecimento de ensino. Quanto à finalidade da avaliação, há ênfase não somente na função classificatória, mas também na de retroalimentação.

Vale, ainda, mencionar os estudos de recuperação, previstos no art. 14 da Lei nº 5.692/71, para os alunos que apresentarem aproveitamento ou frequência insuficientes, a serem proporcionados pelos estabelecimentos de ensino em que estudem. No âmbito deste texto, não cabe uma análise da validade ou consistência da proposição de estudos de recuperação. É oportuno observar, no entanto, que, em tais estudos, a avaliação do aluno deve efetivar-se de acordo com a concepção subjacente à legislação, para que seja garantida coerência nos procedimentos adotados. O Parecer CFE nº 2.194/73, que trata especificamente da Recuperação de Estudos, destaca, entre outras orientações,

que se atribua a devida importância à recuperação feita no processo da aprendizagem, encarado como segunda alternativa e que se realize em período especial”, e orienta que esta deve ser conduzida “como um trabalho individualizado de orientação e acompanhamento de estudos, capaz de levar o aluno a sanar as insuficiências verificadas em seu aproveitamento.

Por fim, esses documentos foram aqui comentados para facilitar a compreensão dos documentos atuais sobre a funcionalidade da escola. A seguir, serão feitas algumas observações sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (L.D.B. 9394/96), no que se refere ao objeto em estudo, a avaliação.

2.2 UMA ANÁLISE DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO (LDB-9394/96) E DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE ENSINO MÉDIO: O QUE ESSES DOCUMENTOS DIZEM SOBRE AVALIAÇÃO⁴¹

⁴¹ Na Lei nº 9.394/96 no que se refere à concepção de avaliação sugere ser a avaliação um meio de verificar o alcance de objetivos visados, que não necessariamente se restrinjam ao domínio de conteúdo, tem-se o que diz o Parecer CNE/CEB nº 12/97: **Estudo e avaliação** devem caminhar juntos, como é sabido, onde esta – a avaliação – é o instrumento indispensável, para permitir que se constate em que medida os objetivos colimados foram alcançados. No Parecer CNE nº 12/97 há clara intenção de não se associar avaliação a uma função classificatória, que vise subsidiar a decisão de promoção ou retenção do aluno, como sugere este trecho: [...] é importante assinalar, na nova lei, a marcante flexibilização

Para se compreender o “sentido” da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB-9394-96) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio (PCNEM), não se deve observar somente esses documentos. É preciso ir além dos textos; é preciso entender o contexto no qual tais documentos foram construídos. Assim, são analisados, a seguir, a LDB-9394/96 e os PCNEM, no que concerne ao sentido da avaliação para o ensino médio, suas perspectivas e desafios,⁴² observando-se como os professores reagem a tais documentos.

A Lei de Diretrizes da Educação Básica⁴³ (LDB-9.394/96) trouxe novas contribuições para a educação no país⁴⁴. Essa lei propõe que a educação escolar seja composta pela educação básica, formada pelo ensino infantil, fundamental e médio, e pela educação superior.

Como objetivo do ensino médio, a LDB estabelece o de preparar o aluno para o exercício da cidadania e proporcionar-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Propõe que o ensino fundamental, de caráter obrigatório e gratuito, tenha

introduzindo o ensino básico, como se vê nas disposições contidas nos artigos 23 e 24, um claro rompimento com a “cultura da reprovação”. O norte do novo diploma legal é a educação como um estimulante processo de permanente crescimento do educando – “pleno desenvolvimento” – onde notas, conceitos, créditos ou outras formas de registro acadêmico não deverão ter importância acima do seu real significado. Serão apenas registros passíveis de serem revistos segundo critérios adequados, sempre que forem superados por novas medidas de avaliação, que revelem progresso em comparação a estágio anterior, por meio de avaliação, a ser sempre feita durante e depois de estudos visando à recuperação de alunos com baixo rendimento. A função da avaliação destacada é acompanhar o desempenho escolar do aluno, visando ao “progresso”. Assim como na lei anterior, no entanto, de modo mais claro e incisivo, são previstas alternativas para flexibilização dos procedimentos de classificação e promoção do aluno, por meio da aceleração de estudos, avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado e/ou aproveitamento de estudos concluídos com êxito.

⁴² A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio ampliam o conceito de escola para além dos muros. Tais documentos trazem inovações sobre a aproximação entre a família e a sociedade civil, de forma geral, mas se esquecem dos mecanismos necessários a sua operacionalização. Porém vale salientar aqui que não se tem o propósito de enveredar por essa análise. Apenas se pretende frisar a importância desses documentos para que se possa compreender melhor o tema em estudo.

⁴³ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei federal n. 9394/96) foi aprovada em 20 de dezembro de 1996 e é responsável por consolidar e sedimentar os novos papéis do Estado junto à educação básica neste país. Conforme o art. 22 dessa lei, a educação básica, da qual o ensino fundamental é parte integrante, deve assegurar a todos a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, fato que confere ao ensino fundamental, ao mesmo tempo, um caráter de terminalidade e de continuidade. A LDB reforça a necessidade de se propiciar a todos a formação básica comum, o que pressupõe a formulação de um conjunto de diretrizes capazes de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, incumbência que, nos termos do art. 9º, inciso IV, é remetida para a União. Para dar conta desse amplo objetivo, a LDB consolida a organização curricular de modo a conferir maior flexibilidade ao trato dos componentes curriculares, reafirmando, desse modo, o princípio da base nacional comum (Parâmetros Curriculares Nacionais).

⁴⁴ Não se tem aqui o objetivo de analisar as diretrizes da política nacional de avaliação; o propósito é apresentar alguns avanços e “problemas” que a Lei 9.394/96 trouxe para a escola atual.

duração mínima de nove anos e, ainda, que o ensino médio, com a duração mínima de três anos, seja a etapa final da educação básica.

A LDB determina que os currículos dos ensinos fundamental e médio tenham uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino, por outra, diversificada, conforme as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos indivíduos envolvidos no processo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB-9394/96) advoga uma preocupação com a avaliação. Em seus 92 artigos, a palavra “avaliação” (aqui estão inseridas algumas variações) é uma tônica do documento, aparecendo no texto 24 vezes. De forma direta ou não, a LDB-9394/96 se preocupa com avaliação⁴⁵, seja ligando-a a alunos, a professores ou mesmo aos processos educativos de forma geral.

A seguir, são apresentados alguns conceitos sobre avaliação que estão presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-9394/96), os quais foram selecionados com o propósito de se entender melhor o objeto de estudo desta tese – o sentido da avaliação para o professor de ensino médio.

⁴⁵ Ao discutir sobre a avaliação, a Resolução CNE/CEB nº 03/2010 estabelece, no Art.46: A avaliação no ambiente educacional compreende 3 (três) dimensões básicas: I - avaliação da aprendizagem; II - avaliação institucional interna e externa; III - avaliação de redes de Educação Básica. Seção I Avaliação da aprendizagem. Art. 47: A avaliação da aprendizagem baseia-se na concepção de educação que norteia a relação professor-estudante-conhecimento-vida em movimento, devendo ser um ato de reconstrução da prática pedagógica avaliativa, premissa básica e fundamental para se questionar o educar, transformando a mudança em ato, acima de tudo, político. § 1º A validade da avaliação, na sua função diagnóstica, liga-se à aprendizagem, possibilitando ao aprendiz recrear, refazer o que aprendeu, criar, propor e, nesse contexto, aponta para uma avaliação global, que vai além do aspecto quantitativo, porque identifica o desenvolvimento da autonomia do estudante, que é indissociavelmente ético, social, intelectual. § 2º Em nível operacional, a avaliação da aprendizagem tem, como referência, o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções que os sujeitos do processo educativo projetam para si de modo integrado e articulado com aqueles princípios definidos para a Educação Básica, redimensionados para cada uma de suas etapas, bem assim no projeto político-pedagógico da escola. § 3º A avaliação, na Educação Infantil, é realizada mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sem o objetivo de promoção, mesmo em se tratando de acesso ao Ensino Fundamental. § 4º A avaliação da aprendizagem no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, de caráter formativo, predominando sobre o quantitativo e classificatório, adota uma estratégia de progresso individual e contínuo que favorece o crescimento do educando, preservando a qualidade necessária para sua formação escolar, sendo organizada de acordo com regras comuns a essas duas etapas. Seção II – Promoção, aceleração de estudos e classificação. Art. 48. A promoção e a classificação no Ensino Fundamental e no Ensino Médio podem ser utilizadas em qualquer ano, série, ciclo, módulo ou outra unidade de percurso adotada, exceto na primeira do Ensino Fundamental, alicerçando-se na orientação de que a avaliação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: I - avaliação contínua e cumulativa do desempenho do estudante, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; II - possibilidade de aceleração de estudos para estudantes com atraso escolar; III - possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado; IV - aproveitamento de estudos concluídos com êxito; V - oferta obrigatória de apoio pedagógico destinado à recuperação contínua e concomitante de aprendizagem de estudantes com déficit de rendimento escolar, a ser previsto no regimento escolar.

1. O processo de avaliação deve ter como objetivo detectar problemas, servir como diagnóstico da realidade em função da qualidade que se deseja atingir. Não é definitivo nem rotulador, não visa a estagnar, mas sim a superar as deficiências. O artigo 7º, em seu inciso II, é o primeiro que menciona a avaliação, e o faz vinculando-a à ideia de qualidade. Mas é no artigo 9 que essa visão aparece com mais força:

Art. 9. - A União incumbir-se-á de:

[...]

VI. assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino.

Assim, a avaliação é apresentada como ruptura com o modelo classificatório, tendo o propósito de diagnosticar deficiências e dificuldades a serem sanadas. Não é definitiva, pois implica uma ação seguida de nova avaliação para verificar as mudanças implementadas. Adaptando-se essa concepção ao espaço escolar, fica claro que os resultados de rendimento escolar não deveriam ser utilizados como um processo que hierarquiza ou sanciona os alunos.

2. [...] A avaliação é um direito (e deve ser assegurado); não somente alunos, mas cursos, instituições e professores devem ser avaliados.

No artigo 9º, inciso VI, a ideia de que à União cabe assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar nos três níveis do ensino leva a se pensar na avaliação como direito, ao invés de como um peso ou fardo do qual o avaliado não pode escapar e que, mais cedo ou mais tarde, deverá enfrentar.

O entendimento de avaliação é, portanto, amplo e envolve todas as instâncias diretamente implicadas na educação. Por isso, em diversos artigos, é exigida a verificação da qualidade de cursos e instituições:

Art. 13 - Os docentes incumbir-se-ão de: [...]

V. ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional [...]

Art. 67 - Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes:

[...] IV. progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação de desempenho;
V. período reservado a estudos, planejamento e avaliação incluído na carga de trabalho.

A avaliação do desempenho docente aparece tanto como dado para possível promoção (nesse caso, é realizada por uma instância externa) quanto como prática incorporada à função, de importância proporcional ao planejamento do próprio trabalho ou ao estudo pessoal (e concebida, portanto, como prática intrínseca, de responsabilidade do profissional).

A avaliação apresentada e defendida pela LDB 9394/96 produz sentidos de modernidade (privilegia a aprendizagem, os conteúdos significativos, a inserção dos alunos numa discussão sobre cidadania).

3. [...] A avaliação pode definir o grau de desenvolvimento e experiência discente; pode e deve aproveitar o saber do aluno.

O inciso II do artigo 24 autoriza a classificação de alunos na devida série, independentemente de sua escolarização anterior, mediante avaliação que defina o grau de desenvolvimento e a experiência do candidato. Na mesma perspectiva, o artigo 41 admite que se reconheça e se legitime o conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, tomando-se esse conhecimento como objeto de avaliação para o prosseguimento ou conclusão dos estudos.

Embora se discutam situações específicas de admissão na escola, a concepção de avaliação subjacente na Lei de Diretrizes e Bases é a de que vale a pluralidade, a abertura, o diálogo, a flexibilidade – ao contrário da rigidez formal, da limitação de conteúdos, da visão de exclusividade da escola como instituição formativa. Percebe-se claramente que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação não tinha o propósito de aprofundar as discussões acerca da avaliação, como fez Ivan Illich (1988) ao propor a desescolarização da sociedade e a desvinculação da aprendizagem dos contextos institucionais, anunciando que o aluno aprende apesar dos professores, os quais obstaculizam a aprendizagem de assuntos pelo modo como os apresentam na escola.⁴⁶

É nesse sentido que a Lei 9.394/96, no artigo 36, inciso II, recomenda que se adotem metodologias de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes, o que é completado, em seguida, pelo parágrafo primeiro:

⁴⁶ Para maiores esclarecimentos, ver *Sociedades sem escolas*, de Ivan Illich (1988).

§ 1º. - Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

- I. domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
- II. conhecimento das formas contemporâneas de linguagem [...]

A avaliação deve ser uma forma de possibilitar ao aluno demonstrar seu conhecimento – um conhecimento que é sempre global e abrangente, ultrapassando a visão de conteúdo como fim e entendendo as disciplinas como meios para formar pessoas que dominem os princípios da ciência e da tecnologia, que se expressem bem, que exerçam consciente e criticamente a cidadania.

4. A avaliação deve ser contínua e cumulativa, com prevalência do qualitativo sobre o quantitativo; deve ser voltada para a promoção, e não para a estagnação.

O inciso V do artigo 24 faz referência mais explícita ao tipo de processo de avaliação.

Diz o texto:

Art. 24 [...]

V. a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries, mediante verificação do aprendizado. [...]

Nesse item (possivelmente um dos mais claros da lei no que se refere a avaliação), entende-se que o aluno deve ser avaliado a partir de um processo contínuo e que a avaliação não é o ponto alto do bimestre, como se todas as outras atividades tivessem que ser realizadas com seriedade e aplicação porque aqueles conteúdos “vão cair na prova”. A avaliação só se entende como processo contínuo. Da parte do professor, diz respeito à observação diária, à atenção dirigida ao que o aluno faz, ao que diz, ao modo como reage às diversas situações na sala de aula, como se comporta ao enfrentar certos conteúdos, em que aspectos demonstra maior ou menor facilidade, quanto cresceu em relação aos comportamentos anteriores, como interage com os outros, e assim por diante.

A escola, segundo a LDB, pode ser flexível quanto às entidades mantenedoras, à organização de seus cursos (art.23) e a seus processos de classificação e promoção (art.

24). A grande questão é: os sistemas de ensino não banalizam o processo de avaliação? Ou seja, saímos de um eixo avaliativo para outro eixo.

O rendimento dos alunos é verificado em diferentes instâncias, da mais próxima até a mais distante, visando aos padrões mínimos de qualidade do ensino. A palavra “contínua” é uma referência ao número de instrumentos de verificação que complementam essa observação. Uma ou duas provas parecem recursos insuficientes para a avaliação do aluno. Fazer a média entre esses dois instrumentos, aplicados no final do primeiro e do segundo meses dos bimestres, equivale a ensinar aos alunos que todo o resto (a interação nas aulas, a realização de exercícios, as respostas às questões orais do professor...) não vale coisa alguma.

Distribuir a avaliação em diversos instrumentos de medida, para além das provas, e incluir a observação diária, não apenas para obter nota, mas como registro qualitativo do processo, são maneiras de realizar uma avaliação contínua. Outra prática interessante parece ser o envolvimento do aluno na própria avaliação.

A Lei determina que, além de contínua, a avaliação seja cumulativa. Ora, mas o que significa cumulativa? Significa que não se compartimentalizem os saberes segundo os meses em que são estudados e debatidos. Ou seja, que os instrumentos e as formas de avaliação priorizem uma visão global das matérias estudadas, levando o aluno a utilizar as habilidades e competências que foi adquirindo em outros meses, em outros momentos de aprendizagem. As interrogações ou situações-problema devem ser amplas, interligando os saberes estudados.

Não há dúvida de que essa lei afetou a educação de forma geral e, inevitavelmente, o ensino médio. Isso se comprova no fato de que nos últimos anos vivencia-se uma mudança bastante significativa, resultado das diferentes tentativas de implementação de determinadas políticas educacionais e dos impactos da nova LDB. Assim sendo, não se pode ignorar, igualmente, que a referida lei suscitou diversas discussões e questionamentos, especialmente no tocante ao modo de viabilizar as propostas para sua efetiva aplicação e a concretização de seus propósitos. A LDB, que parece pouco discutida na escola, tem gerado contradições nas práticas dos professores⁴⁷. Vê-se que as avaliações já não são propriamente centralizadas em uma única prova escrita. Dessa forma, tenta-se a abolir a noção de saber fragmentado, que contribui para um aprender somente técnico.

⁴⁷ Esse tema será discutido mais adiante.

Retomando-se o artigo 24, inciso V da citada lei, aí se afirma que, ainda ao longo do processo avaliativo, os aspectos qualitativos devem prevalecer sobre os quantitativos. Ou seja, faz-se necessário compreender que é crucial o entendimento da noção de avaliação da LDB, pois atenta para o fato de o rendimento não estar diretamente vinculado à aprovação ou à reprovação do aluno. Considerar os aspectos qualitativos no processo de avaliação proposto nada tem a ver com aprovar ou dar mais pontos para os alunos bonzinhos ou esforçados que participam da aula mas não sabem a matéria. Vai além disso: significa, sim, não centrar esse processo em um olhar que sanciona apenas os conteúdos objetivamente mensuráveis e quantificáveis.

É preciso frisar também que não significa dizer que, no momento de definir se um aluno apresenta as competências e habilidades necessárias para ir para a etapa seguinte, o professor não opte por verificar (de maneira objetiva) se ele aprendeu os conteúdos mínimos, ou se desenvolveu as aptidões necessárias para vir a aprendê-los. No entanto, o processo de avaliação não se limita a elementos para aprovar ou reprovar, pois apresenta finalidades que se alojam em uma nova proposição: dirigem-se aos cuidados com uma educação integral.

As alíneas seguintes (b e c) permitem acreditar, de todo modo, que a avaliação deve estar voltada para a promoção, e não para a estagnação: trata-se de uma etapa em que o aluno pode desenvolver e apresentar aquilo que está aprendendo, para poder avançar no caminho adequado. O mesmo se entrevê no parágrafo 2º. do artigo 47:

Art. 47

§ 2º. – Os alunos que tenham extraordinário aproveitamento nos estudos, demonstrado por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos, aplicados por banca examinadora especial, poderão ter abreviada a duração dos seus cursos [...].

Ao tratar da educação infantil, o artigo 31 é explícito quanto à realização de uma avaliação que se faça mediante o acompanhamento e o registro do desenvolvimento da criança, enfatizando “sem o objetivo de promoção”. Mesmo para o ensino fundamental, o artigo 32 não deixa dúvida quanto à necessidade de se desvincular a avaliação formativa e qualitativa da aprovação dos estudantes. Depois de admitir que alguns estabelecimentos escolares adotem o regime de progressão continuada (extinguindo, portanto, a reprovação), explicita que isso seja feito sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

5. A avaliação deve ter critérios definidos, dados a conhecer aos interessados.

O artigo 47, no primeiro parágrafo, diz que é de responsabilidade das instituições de ensino comunicar aos interessados, desde o início do ano letivo, os critérios de avaliação. Óbvio que o mais interessado nesse processo é o próprio aluno. É a ele que interessa saber quanto rendeu seu estudo, em que pontos está solidificada a aprendizagem e que aspectos precisam ser trabalhados melhor ou de modo diferente.

No início do ano letivo, a escola (o professor) deve apresentar sua proposta avaliativa, esclarecendo como desenvolverá sua avaliação, mesmo quando se trata de instrumentos de verificação de caráter subjetivo, como produções de texto ou dramatizações, por exemplo.

A visão de avaliação subjacente ao texto da Lei 9.394/96 parece bastante nova, ao ser comparada com a prática ainda corrente em boa parte das escolas. Aos poucos, tanto as famílias como os próprios alunos precisam ir-se convencendo da necessidade de se inovar nesse campo, em prol de uma melhor formação dos indivíduos e da qualidade do processo educativo. As direções de instituições escolares precisam investir no tempo de permanência do professor na escola, para que ele possa aprimorar seu trabalho, atender os alunos fora das aulas, realizar projetos conjuntos com docentes de outras disciplinas.

Dentre todos os aspectos levantados aqui, se fosse necessário indicar apenas um que não pudesse faltar, escolher-se-ia, sem dúvida, a atitude crítica do professor ao conceber a avaliação, sentindo-se tão interessado quanto o aluno nos resultados alcançados.

Objetiva-se destacar que não se tem a intenção de explicar as “causas” desse “sucesso” ou “fracasso” na avaliação, mas conhecer e analisar como o professor, como sujeito da docência e das relações construídas na escola, concebe esse processo. Sendo assim, no capítulo seguinte, faz-se uma reflexão acerca da formação do professor na contemporaneidade, levando-se em consideração alguns elementos – formação de professor, ensino e avaliação no contexto atual, e a anatomia do processo avaliativo – limites e possibilidades da ação educativa –, dentre outros, que ajudarão entender a escola atual.

CAPÍTULO 3 - FORMAÇÃO DE PROFESSOR, ENSINO E AVALIAÇÃO NO CONTEXTO ATUAL: ELEMENTOS PARA UMA ANÁLISE CRÍTICA

As mudanças no âmbito educacional, nas duas últimas décadas, foram ditadas por imperativos econômicos, políticos, bem como pela necessidade de se melhorar a qualidade da educação. Isso significa dizer que, no cenário do século XXI, ela se estrutura, em grande medida, pela evolução esboçada ao longo das décadas. É certo que as políticas educacionais são marcadas pela busca incessante de um reequilíbrio no âmbito da igualdade de oportunidades, por razões políticas e econômicas. Certamente, a escola mudou, na medida em que se universaliza, constituindo-se outro desenho desse espaço: é mais “democrático,” em relação a outros momentos da história, nos quais apenas uma minoria tinha acesso a ele.

Neste capítulo, apresentam-se, de forma resumida, diferenças básicas entre uma avaliação tradicional e a avaliação da aprendizagem. Também faz-se uma análise acerca da formação do professor na contemporaneidade, para que se possa compreender melhor, nesta pesquisa, o sentido da avaliação para os professores. Assim, um dos desafios é analisar e compreender as relações (se existem) entre esses dois tipos de avaliação. Entretanto, não se traz, nem se pretende apontar, nenhuma receita; apenas princípios, reflexões e propostas que poderão nortear o estudo da avaliação.

3.1 ANATOMIA DO PROCESSO AVALIATIVO: DO ENSINO TRADICIONAL À AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM – LIMITES E POSSIBILIDADES DA AÇÃO EDUCATIVA

As professoras brasileiras, como a maioria dos docentes, no mundo inteiro, são basicamente tradicionais. Entretanto, essas professoras tradicionais sentem-se obrigadas a dizer que são construtivistas! Têm práticas tradicionais porque a escola é organizada para tais práticas e, ainda que seja indiretamente, impõe-nas. Declaram-se construtivistas para atenderem à injunção axiológica: para ser valorizado o docente brasileiro deve dar-se por construtivista. (CHARLOT, 2009, p. 29).

Sem dúvida, a avaliação, tal como concebida e vivenciada nas escolas de ensino médio na contemporaneidade, mobiliza um poder que está diretamente ligado à forma da organização escolar e às relações da escola com a sociedade em que está inserida.

Os professores brasileiros têm práticas tradicionais porque a escola é organizada para tais práticas. Charlot (2009) demonstra quanto o sistema educacional brasileiro está carregado de práticas nas quais o professor se vê como em uma camisa de força. Há uma série de projetos em expansão nas escolas, porém os professores não conseguem de fato ter “autonomia” para desenvolver suas práticas pedagógicas, em especial a avaliativa. É no contexto escolar que são organizados, ressignificados e construídos os sentidos da prática do professor. Decerto, os professores, de forma geral, não conseguem elaborar uma avaliação que permita “julgar” em quais aspectos os alunos foram transformados desde o momento em que foram inseridos em sala de aula.

Há uma ampla preocupação do professor em dizer que rompeu com o tradicionalismo em sala de aula e “achar” que é construtivista, ou que está em busca de uma nova forma de avaliar. Pensa até em uma avaliação da aprendizagem, defendida por Luckesi (2005). Em sua ação cotidiana de sala de aula, os professores dão espaço para a interlocução, mas a prática está atravessada de tradicionalismos em sua ação avaliativa. Dessa forma, o professor se diz construtivista, porém sua arquitetura avaliativa está constantemente em contradição com tal postura.

No processo de avaliação tradicional, o professor exerce o domínio do saber, existindo pouco diálogo com o aluno, e não abre mão do uso autoritário da avaliação, uma forma de verificação da aprendizagem dos alunos, pois o que importa é usá-la como poder de controle, especialmente daqueles alunos considerados mais “descomprometidos”, os quais, sem a atribuição de notas, geralmente não podem ser mantidos “sob controle.” Avalia-se para “castigar” o aluno, para saber se ele aprendeu ou não o conteúdo, dado de forma mecânica.

A avaliação tradicional⁴⁸ tem a função de classificar, sancionar e hierarquizar os alunos. Esse modelo, historicamente, é estático e emperra o desenvolvimento do aluno, excluindo do processo de avaliação aquilo que lhe é constitutivo, isto é, a tomada de decisão quanto à ação, quando se está avaliando uma ação. Esse processo avaliativo tem papel significativo para o modelo social liberal, ou seja, papel disciplinador.

⁴⁸ Ver mais em Lúdkke; Mediano (1992).

Os “dados relevantes” que devem ser considerados para o julgamento de valor tornam-se “irrelevantes”, ficando o padrão de exigência a cargo do professor. É de responsabilidade do docente, ao longo do processo avaliativo, planejar e desenvolver uma metodologia que oportunize a aprendizagem do mínimo que deve ser aprendido efetivamente pelo aluno, utilizando-se da “média” de notas, que não expressa a competência do aluno, não permitindo sua reorientação. A média é obtida a partir da quantidade, não da qualidade, não garantindo o mínimo de conhecimento. (LUCKESI, 2005). Essa prática torna a avaliação, nas mãos do professor, um instrumento disciplinador de condutas sociais, utilizado como controle e critério para aprovação, buscando controlar e disciplinar, retirando dos alunos a espontaneidade, a criticidade e a criatividade e transformando-os em meros reprodutores técnicos de um sistema autoritário e antipedagógico.

Nessa perspectiva, a avaliação apoia-se em uma “pedagogia do exame” (LUCKESI, 2005), utilizando provas e testes tradicionais. Assim sendo, na avaliação, o professor concentra-se em atribuir uma nota, não no caminho percorrido para obtê-la. Ela é operada e manipulada como se nada tivesse a ver com a trajetória do processo de aprendizagem.

Historicamente, no modelo de ensino tradicional, os professores utilizam as provas como uma espécie de tortura psicológica (LUCKESI, 2005). Certamente, os alunos são conduzidos a estudar, pensar e agir em função de uma nota, não pela obtenção do saber. Cobra-se deles especificidades de cada disciplina, de forma exagerada. Assim, eles são compelidos a decorar, a colar e a ensaiar para realizar suas provas. A própria escola é planejada e estruturada em função de resultados (quantidade/qualidade). Essa instituição, que se preocupa bastante em formar o homem para viver na contemporaneidade, convive com a supervalorização da avaliação centrada nas estatísticas das notas.

Dessa forma, a aprendizagem deixa de ser algo prazeroso e solidário e passa a ser um processo solitário e desmotivador, contribuindo para a seletividade social, principalmente para atender as exigências do sistema econômico vigente. (VASCONCELOS, 1998), ou seja aparece como algo mecanizado. Hoffman (2005, p. 66) diz que:

a finalidade é seletiva, o instrumento de avaliação é constativo, prova irrevogável. Mas as tarefas, na escola, deveriam ter o caráter problematizador e dialógico, momentos de trocas de ideias entre

educadores e alunos na busca de um conhecimento gradativamente aprofundado.

A avaliação que se conhece, na contemporaneidade, no ensino médio, ainda que tomada por “novos sonhos”, tem se caracterizado por ter um fim em si mesma. Na prática escolar, tem sido um mecanismo de conservação e reprodução da sociedade através do autoritarismo. Encontram-se em Luckesi (2005) alguns pontos que ajudam a compreender essas questões. O ato de avaliar tem sido utilizado como forma de classificação, não como meio de diagnóstico, o que parece péssimo para a prática pedagógica. A avaliação deveria ser um momento de “fôlego”, uma pausa para pensar a prática e retornar a ela, um meio de julgar a prática. Deveria ser utilizada com uma função diagnóstica, como um momento dialético do processo para avançar no desenvolvimento da ação, do progresso do aluno e de seu crescimento para a autonomia e a competência.

Já na avaliação da aprendizagem (discutir-se-á sobre isso mais adiante), avaliação implica coleta, análise e síntese de dados que configuram o objeto de avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade. Sobre isso, diz Luckesi (2005) que a avaliação direciona o objeto numa trilha dinâmica, enquanto a verificação o “congela”. Isto é, para que o processo avaliativo seja desenvolvido, necessariamente há de se verificar, mas, em um momento posterior, é preciso tomar-se uma atitude no sentido de modificar a situação verificada, pois aí, sim, ocorrerá uma efetiva avaliação. Entre esses dois modelos, existem várias situações intermediárias. Toda forma concreta de diferenciação situa-se nesse continuum.

Um conjunto de fatores desestabiliza (de certa forma) o professor e o impede de caminhar na direção de entender a avaliação como processo. Seus passos, vigiados, controlados, são compelidos a cada instante a levar em consideração mudanças pedagógicas sem uma reflexão mais aprofundada. Não se faz uma reflexão com o propósito de concretar o conhecimento nesse processo de ensino; o que se faz são discussões para questionar problemas de disciplina, evasão e para verificar quem será ou não aprovado. Possivelmente, essas são razões para que a função docente seja desestabilizada.

Neste item, embora se esteja discorrendo sobre o sentido da avaliação para o professor de ensino médio, não se pode deixar de escrever alguns poucos parágrafos a respeito da formação de professores.

É importante apontar que, no contexto das reformas educacionais ocorridas no Brasil, a atenção para a formação dos professores toma singular importância. Deles, como peças indispensáveis nos atuais processos de mudança, têm-se exigido novas posturas: impõem-se novos paradigmas à escola e aos professores.

Assim, os professores veem-se diante de uma tensão: compreender o global e o local nesse processo. Aos poucos, eles deparam com novos sujeitos – os alunos agora adquirem informações advindas das mídias (internet, jornais, TV etc.), principalmente os que possuem esses dispositivos informativos, o que deixa claro que o professor teve seu território invadido. Ou seja, o docente não é mais para o aluno, como foi outrora, a única, nem sequer a principal fonte de informações sobre o mundo. (CHARLOT, 2009, p. 23).

Nesse processo, vale salientar que a formação de professores, no Brasil, vem sendo discutida e analisada, incluindo-se pensares e fazeres daqueles que entendem que os professores são reconhecidamente uma peça essencial dentro desses processos de inovação educativa [...]. (RAMALHO, 2004, p. 19). Todos partem do fato de que há uma história escrita de construções bibliográficas, bem como várias instâncias de organização que têm dado contribuições importantes para a construção dessa história, buscando soluções para as questões que envolvem a formação do professor brasileiro⁴⁹, com a perspectiva de resgatar seu potencial técnico, político, cultural e social.

Vale lembrar que foram os Estados Unidos e o Canadá que iniciaram um movimento para aprofundar as discussões em torno da formação inicial de professores da educação básica. As reformas decorrentes desse movimento tinham por objetivo a reivindicação de status profissional para os professores. Assim, apoiados na concepção de se construir uma “base de conhecimento” para o ensino, muitos pesquisadores passaram a investigar e a sistematizar esses saberes, de modo a compreender a genealogia da atividade docente e, assim, convalidar um corpus de saberes⁵⁰ mobilizados pelo professor.

Retomando-se a discussão em torno da avaliação, vale dizer que o debate entre os professores a respeito da necessidade de mudar sua prática pedagógica, com destaque para a avaliação, surge como um dos aspectos mais preocupantes e complexos dessa questão. É preciso coragem para adentrar esse terreno. As pesquisas mostram que se

⁴⁹ Ver mais em Cappeletti (1999) e Geraldo Filho (2004).

⁵⁰ O poder da reflexão sobre a prática como catalisadoras de melhorias vem sendo defendido por diversos autores, como Kemmis (1985) e Schön (1995, 2000). Também em Portugal têm sido realizados estudos em que a reflexão sobre a prática tem um papel fundamental. Ver Alarcão (1996), e Correia (1989, 1992).

trata de um terreno arenoso. Por quê? Há discursos de diferentes interesses, como se vê resumidamente, a seguir:

- a. Alguns pesquisadores dizem que os professores precisam melhorar sua formação (Abreu (1999), Afonso (1999), Bicudo (1999a, 1999b), Coelho (1996), Libâneo (2002), Luckesi (2005), Perrenoud (1992, 1999), Vasconcelos (2000), Veiga (s/d)), o que atrapalha sua prática, especialmente na hora de enfrentar as dificuldades que se apresentam no momento de avaliar e acompanhar as aprendizagens dos alunos. Ora, tem sido dito isto repetidas vezes: é necessário ir além. É preciso dizer que a escola deve urgentemente repensar sua forma de ver e enxergar o mundo.
- b. Os discursos daqueles imbuídos de uma ideologia de militantes dos sindicatos remetem, a todo instante, para a ausência do Estado. E, nos últimos anos, essa crítica concentra-se em dizer que o Estado é neoliberal. Acredita-se que ele é o maior responsável pelas mazelas da escola. (FRIGOTTO, 1995).

Essas pesquisas mostram que, diante de um feixe de estudos, a avaliação pouco aparece como eixo central dos debates. No fundo, tudo depende de pontos de vista da formação dos estudiosos, sendo consenso entre eles a ideia de que a escola precisa repensar e redimensionar seu papel na contemporaneidade. (BERGER, 2005; CHARLOT, 2000; DESPRESBITERES, 1997; ESTEBAN, 1999; LIBÂNEO, 2002; ZEICHNER; GORE, 1993, 1990, 1988; SCHÖN, 1995).

Faz-se necessário introduzir certa especificidade no ato de avaliar – deixar claro o sentido de avaliar, por que avaliar, que metodologia a escola pode utilizar etc. Esse conjunto de “coisas” pode aparecer no projeto político-pedagógico da escola (PPP). Assim, pode-se conhecer melhor o que fazem os colegas, como eles pensam a avaliação, o que leem, o que produzem, com a meta de promover debates com eles, de se ter projetos produzidos coletivamente. Destarte, aquele que corporifica essas ideias já introduz algumas especificidades no ato de avaliar.

A intensidade desse debate fez-se relevante para a maioria dos professores do ensino médio quando viram seus sistemas escolares movimentarem-se como um pêndulo entre os dois modelos presentes no processo avaliativo: o primeiro, cuja base epistemológica está calcada no *Rattio Studiorum*, e o segundo, mais recente, que se baseia no pensamento histórico-cultural.

A avaliação é certamente um dos pilares para a reestruturação da escola, uma vez que os mecanismos utilizados pelos professores, no ensino médio, têm contribuído para a distorção do propósito da avaliação e de seu verdadeiro papel como elemento intrínseco ao processo educacional⁵¹. Um exemplo disso são os professores preocupados com a semana de avaliação (provas e testes) e com os resultados (negativos ou positivos), sinônimos de sua competência. Vale lembrar do pesquisador Vasconcellos (1998, 2000), que enxerga as práticas avaliativas como um processo de perversão, uma vez que o valor atribuído (usualmente nota ou conceito) é considerado mais importante do que a aprendizagem.

O debate em torno da avaliação ocupa papel significativo na formulação e na implementação das políticas públicas de educação bem como nos encontros pedagógicos e nas reuniões realizadas nas escolas. Fica claro, nos discursos oficiais, que ela é um dos eixos importantes. Diante disso, pode-se fazer o seguinte questionamento: por que a avaliação aparece como uma das principais preocupações do professor?

Nessa direção, algumas pesquisas relacionadas à avaliação no ensino médio brasileiro foram publicadas nos últimos anos, destacando-se para as produções teóricas (BERGER, 2005; HOFFMAN, 2001; LIBÂNEO, 2002; LUCKESI, 2005), as quais se têm ocupado amplamente em fazer a denúncia dos modelos das práticas avaliativas tradicionais, quantitativas e excludentes.

Não se pretende aqui determinar se o professor é tradicional ou construtivista; seria ingênua essa investigação.

Há claramente um discurso, legitimado no espaço escolar, de que o professor tem autonomia para avaliar. Porém surge um questionamento: que tipo de autonomia é essa? Ora, esse professor passeia por uma série de “achismos” e de práticas independentes aprendidas ao longo de sua ação docente, o que mostra que essa “autonomia” está baseada em uma epistemologia da prática experiencial do docente. (ALARCÃO, 1994, 1996; CORREIA, 1989, 1992; DELOR’S, 2005; DEMO, 1998; GARCIA, 1999; GAUTHIER, 1988; HOFFMAN, 2001; RAMALHO, 1993; TARDIF, 2002).

Vale dizer que a reflexão sobre a prática não é suficiente quando não se dispõe de recursos teóricos e metodológicos que possibilitem uma nova práxis profissional ativa. Nesse sentido, a teoria tem um papel significativo, em sua relação dialética com a

⁵¹ Ver mais a respeito disso nos dados do INEP. Segundo esses dados, as metas estão sendo alcançadas. Obviamente de forma lenta, porém significativa.

prática docente desenvolvida em sala de aula, especialmente no processo avaliativo. No momento em que a prática se orienta tendo como base um bom referencial teórico, com métodos sistematizados, os professores se tornam responsáveis pela construção de uma práxis crítica da prática em questão.

As tensões entre os processos “adequados” de avaliar⁵² têm se transformado lentamente. Recentemente, têm sido propostos novos elementos em torno de uma avaliação capaz de possibilitar ao aluno autonomia e independência, respeitando suas individualidades e particularidades⁵³. Embora estudiosos tenham condenado as notas, estas ainda estão impregnadas nos sistemas escolares. Contudo, percebe-se que a escola (especialmente o professor e o aluno) começa a pensar em novas formas de avaliar, mesmo que ainda esteja se movendo em um universo complexo e pouco mexível.

A tentativa de romper com o paradigma tradicional de avaliar faz recair a ênfase nas variáveis do processo, muito mais do que no produto da educação, já que a natureza desta deve ser eminentemente dialógica e dialética, voltada para a transformação, tanto no plano pessoal quanto no social. Nessa perspectiva, a avaliação sai do viés exclusivo de medir, sancionar e hierarquizar e passa a centrar suas intenções em outros eixos, como, por exemplo, formação teórico-metodológica dos professores e aplicação de novas técnicas e estratégias que facilitem o processo de ensino-aprendizagem. Essas novas discussões sobre enfoque, que exploram essencialmente as relações intermediárias entre as análises macroestruturais e as abordagens micro, oportunizam de maneira gradual o modelo crítico-reprodutivista introduzido e sedimentado nas escolas.

Por fim, em oposição à concepção autoritária, na qual a avaliação é tratada como um instrumento disciplinador e punitivo, gerador de uma aprendizagem cuja marca é o medo e a reprodução de interesses para manutenção de uma ordem, os estudiosos têm se dedicado a investigar e a debater a avaliação em outras perspectivas – a dialógica, a dialogada, a dialética, a crítica e a formativa. (HOFFMAN, 2003, 2005; LIBÂNEO, 2012; LUCKESI, 2005; SAVIANI, 1986).

Assim, no próximo item serão destacados alguns teóricos que, de maneira direta ou indireta, têm se debruçado sobre o tema da avaliação nas últimas décadas. E também se fará uma análise em torno da avaliação da aprendizagem.

⁵² Ver mais em Freitas (2002).

⁵³ Ver mais em Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-9394/96), documentos que apresentam uma proposta acerca de novas práticas e posturas pedagógicas para melhorar o processo de ensino e de novas formas de inserir o sujeito nos dias atuais.

3.2 ENSINO E AVALIAÇÃO NA ATUALIDADE...

[...] avaliação como um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão. (LUCKESI, 2005, p. 69)⁵⁴.

Os professores vêm constantemente deparando com esse complexo problema da sala de aula, a avaliação. Sabe-se que, em todas as instâncias nas quais professores se reúnem para discutir sobre educação, parece haver o consenso de que o ensino médio deveria visar fundamentalmente à preparação para o exercício da cidadania, cabendo à escola formar o aluno em conhecimentos, habilidades, valores, atitudes, maneiras de pensar e atuar na sociedade, através de uma aprendizagem que atenda às necessidades do homem atual, o que implica uma análise dos instrumentos e processos existentes nas instituições educacionais.

Em um primeiro momento, fazem-se comentários sobre o modelo de avaliação, o qual dá sinais de esgotamento, porém ainda está presente nas salas de aula: o ensino tradicional. Em um segundo e último momento, estabelece-se um elo entre as reflexões sobre uma avaliação tradicional e a avaliação da aprendizagem. Apresentam-se, ainda, as contribuições de autores essenciais para o aprofundamento do objeto de estudo, os quais trazem novas propostas para se pensar a avaliação: Hoffman (1988, 2005) e Luckesi (2005).

Com as novas mudanças e exigências que a escola vem sofrendo, a avaliação aparece como um dos temas que se deve discutir. Nesses novos debates, a avaliação já não mais se centra na figura do professor; há uma descentralização, que leva em consideração a tomada de decisão que envolve o professor e o aluno. As tarefas relacionadas ao processo de ensino não são estanques ou isoladas; elas fazem parte do cotidiano de sala de aula e não devem ser avaliadas apenas em momentos isolados, muitas vezes desvinculadas das experiências de vida dos alunos.

⁵⁴ Luckesi (2005) apresenta elementos que compõem a compreensão constitutiva da avaliação. Entende-se juízo como afirmações ou negações sobre alguma coisa. O juízo de qualidade expressa a qualidade do objeto que está sendo ajuizado, porém deve incidir sobre uma realidade atribuída a esse objeto. Ele é produzido por um processo comparativo entre o objeto que está sendo ajuizado e o padrão ideal de julgamento, e está fundamentado nos dados relevantes da realidade, a partir de caracteres do objeto (propriedades físicas), que, no caso da aprendizagem, são as condutas aprendidas e manifestadas pelos alunos. Se essas propriedades físicas não estiverem no processo de avaliação, pode-se cair no arbitrarismo, ou seja, o professor qualificará ou desqualificará gratuitamente o aluno.

Para que isso ocorra, faz-se necessário que o professor seja um sujeito capaz de observar constantemente as modificações que ocorrem em sala de aula. É preciso um clima diário de participação de professor e aluno, para que se possa solidificar a confiança entre um e outro. Aqui os alunos não se sentem reprimidos; eles podem manifestar-se, apresentar suas dúvidas, suas inquietações e incompreensões sobre o que está sendo aprendido.

De acordo com as investigações feitas pelo autor desta tese, observa-se que nas relações cotidianas entre o professor e o aluno é que se constroem as novas aprendizagens e os novos sentidos desse processo. Nessa troca, nasce o sentido objetivo da avaliação. Essa relação de dinamicidade e de mobilização de aquisição, reelaboração e produção de saberes – os alunos participam com mais prazer do processo – faz com que não tenha mais sentido uma avaliação cujas bases se situem exclusivamente no professor.

Entende-se que cúmplices da dinâmica de sala de aula, professor e aluno devem participar de todo o processo de avaliação, no qual não está em jogo apenas o grau de aprendizagem alcançado pelo aluno; também estão muitos outros questionamentos.

Em um projeto escolar transformador-crítico, não se deve pensar que a atividade deva ser efetivada apenas por agentes do processo. É necessário que tanto o professor como o aluno se envolvam com todos os momentos desse projeto, especialmente no da avaliação, e com a representação que a nota ou o conceito ocupem em sala de aula.

A avaliação da aprendizagem refere-se à decisão sobre o que fazer com o aluno quando sua aprendizagem se apresenta satisfatória ou insatisfatória – a questão é perceber em que momento ele aprende, para que o professor avalie sem desprezar essa etapa; caso contrário, o ato de avaliar não completará seu ciclo constitutivo. Em Hoffman (2005), a avaliação aparece como uma ação provocativa do professor, desafiando o aluno a refletir sobre as experiências vividas, a formular e reformular hipóteses, direcionando-se para um saber enriquecido. Nessa mesma perspectiva segue Luckesi (2005), que usa o termo “verificação”, o qual tem sido amplamente utilizado. Para esse autor, é preciso enxergar como se dá a avaliação, procurar “ver se algo é assim mesmo”, investigar a verdade de alguma coisa. O processo de verificar compreende observação, obtenção, análise e síntese dos dados ou informações que delimitam o ato com o qual se está trabalhando, encerrando-se com a configuração do objeto ou ato de investigação.

A diferença fundamental entre verificação e avaliação é que a primeira é um ato estático, e a segunda é um processo dinâmico e reencaminha a ação. A todo instante, o professor é capaz de observar, detectar e compreender as aprendizagens dos alunos. Ao refletir-se sobre a condução do processo de avaliação, surgem alguns questionamentos: a avaliação promove ou exclui o aluno? os professores sabem avaliar? qual é a função do processo de avaliação? As respostas para essas questões ainda se constituem em grandes desafios para os pesquisadores.

Na avaliação em que o professor não aparece como o centro, mas, sim, como parte do processo, ele percebe, por exemplo, que o erro deve ser aproveitado e discutido coletivamente; não aparece como algo que exclui, como no modelo tradicional. Luckesi (2005) diz que o erro pode ser utilizado como fonte de virtude, devendo o professor estar “aberto” para observar o acontecimento como tal, não como erro. O fracasso aparece nesse momento como uma ponte para as novas aprendizagens; ou seja, nesse momento não significa erro.

Na verdade, a compreensão do erro faz parte de um processo essencial para que o aluno seja capaz de perceber suas dificuldades e superá-las, servindo para reorientar seu entendimento e a prática. O erro não deve ser fonte de castigo, mas um suporte para sua compreensão, retirando-se dele os mais significativos benefícios. Porém o que predomina ainda hoje é a avaliação como instrumento do “medo” (controle social), gerando inseguranças e uma exacerbada submissão e forçando o aluno a viver sob sua égide.

Pensar em uma proposta de avaliação da aprendizagem vai além de trazer para o centro dos debates e discussões as “formas de avaliação” ou as “metodologias” mais corretas. Aqui aparece mais um questionamento: qual é, para o professor, o sentido daquilo que ele avalia? qual é a importância e a função da avaliação, para o professor?

A despeito de todo o avanço das pesquisas em educação, da ciência e da tecnologia, as aulas mais se assemelham a modelos do início do século XX, tendo como perspectiva metodológica dominante a exposição, a exercitação e a comprovação. O modo de avaliar sofreu poucas mudanças⁵⁵. A escola, organizada sob tal enfoque, não tem sentido para os alunos, o que gera abandono, desmotivação e mesmo rebeldia, que se manifesta, dentre outras formas, na agressividade e na indisciplina.

⁵⁵ O assunto encontra-se aprofundado em Saul (1999, 1994, 1992, 1988) e Sousa (2003, 2000, 1998, 1997).

A resposta a essa agressividade e essa indisciplina é, por vezes, acentuar procedimentos repressivos, impor recursos disciplinares ou atribuir os problemas a fatores externos, tais como desequilíbrio familiar, imaturidade do aluno ou incontáveis problemas de aprendizagem⁵⁶. Essa atitude ocorre, muitas vezes, por falta de conhecimento pedagógico dos diretores das instituições escolares – os quais estão mais preocupados com a empresa do que com o processo –, pela falta de atualização dos profissionais da escola (professores acomodados no saber específico e fragmentado, supervisores ritualistas, voltados para procedimentos, falta de equipe), bem como pelo fato de o ambiente escolar, sendo muito dinâmico, ser levado pelo urgente, esquecendo-se do importante (apagar o incêndio, em vez de descobrir o foco do fogo). A teoria é conhecida por muitos, no entanto colocá-la em prática é o mais difícil. Fazem-se confusões eternas entre teoria e prática.

A avaliação, resumidamente, é um conjunto de atividades sistemáticas, cuidadosamente planejadas, que, de certa forma, se articulam e nas quais o professor e o aluno compartilham parcelas cada vez maiores de sentidos dos conteúdos do currículo escolar. Cabe ao professor ser guia de suas ações, para que o aluno participe de tarefas e atividades que o aproximem cada vez mais dos conteúdos que a escola tem para lhe ensinar. A avaliação da aprendizagem relaciona-se à possibilidade de os professores avaliarem seus alunos de múltiplas maneiras, permitindo que eles usem os diversos meios e modos de expressão.

Por isso a aula ministrada pelo professor deve tornar-se um fórum de debate e negociação de concepções e representações da realidade, um espaço de conhecimento compartilhado, no qual os alunos sejam vistos como indivíduos capazes de construir, modificar e integrar ideias, tendo oportunidade de interagir com outras pessoas, com objetos e situações que exijam envolvimento, dispondo de tempo para pensar e refletir acerca de seus procedimentos, de suas aprendizagens e dos problemas que têm de superar. É inegável a importância da intervenção e mediação do professor e a troca com os pares, para que cada um vá realizando tarefas e resolvendo problemas que criem condições para desenvolverem competências e conhecimentos.

Será que, nessa lógica, pode-se ter certeza dos sentidos desse processo avaliativo? Dificilmente se ouve uma reflexão profunda sobre avaliação. Todavia a

⁵⁶ Na pesquisa de mestrado, (2004), observou-se que, de maneira naturalizada, tradicionalmente faz parte do processo de avaliação, na sala de aula, a atribuição de notas e/ou conceitos aos alunos.

incerteza de instrumentos adequados, que reflitam com clareza o desenvolvimento do aluno, é um nó difícil de desatar no laço que amarra a avaliação ao processo de aprendizagem. Com base em constantes observações, tem-se claro que, para o aluno, o que realmente acaba interessando é a nota, o que o impele a estudar no intuito de ser “promovido”. Ele procura, já de início, saber quais os mecanismos da nota, para tentar obtê-la mais facilmente, enquadrando-se nos padrões de sucesso, de ser um “bom aluno⁵⁷”.

Segundo Luckesi (2005, p. 23), as notas são operadas como se nada tivessem a ver com a aprendizagem. Como reduzir conhecimentos transmitidos durante meses a uma simples folha de papel? A prova em si não mostra quanto o aluno aprendeu. Não mostra se ele tem condições de relacionar o que aprendeu com outras matérias, ou até com a própria vida. A prova não possibilita ao professor um conhecimento mais individual de seu aluno. Não permite ao professor “respeitá-lo” de maneira “correta”. Respeitá-lo no sentido de lembrar que, embora esteja lidando com uma turma, ela não é homogênea. A heterogeneidade dos alunos não pode ser negada: uns são mais lentos, outros mais rápidos. Estes são os pontos-chaves da questão que está sendo exposta: entender o(s) sentido(s) que o professor confere à avaliação, analisar como ele enxerga o processo avaliativo e quais suas dificuldades bem como compreender esse processo.

A avaliação, por mais bem formulada que seja, não garante a qualidade do pensamento, uma vez que o pensar bem só faz sentido na ação e na reflexão. Estabelecer a dialética entre ação e reflexão, entre meios e fins, é um dos desafios de uma educação comprometida com os novos processos de avaliar.

Ora, o que há de novo nessa ideia? Não se servem todos os professores da avaliação, durante o ano, para ajustar o ritmo e o nível global de seu ensino? Não se conhecem muitos professores que utilizam a avaliação de modo mais individualizado, para melhor delimitar as dificuldades de certos alunos e tentar remediá-las? O diagnóstico é inútil se não resultar em uma ação apropriada. Uma “verdadeira” avaliação é necessariamente acompanhada de uma intervenção diferenciada, com o que isso supõe em termos de meios de ensino, de organização dos horários, organização de grupos de monitores, até mesmo de transformações radicais das estruturas escolares. É preciso desmistificar e ressignificar vários processos educacionais.

⁵⁷ Ver mais sobre isso em Lopes, 2004.

É difícil compreender a ideia de processo no que se refere a avaliação. Porém é esse entendimento que determina quanto se pode entender sobre os vários aspectos e as várias dimensões que a avaliação possui. A avaliação, na escola, precisa ganhar, realmente, a preocupação dos coletivos constituídos. Necessita sair do campo da preocupação individual, da angústia de cada um, e ganhar as dimensões dos grupos de trabalho, de toda a escola. O enfoque sobre os conteúdos, a maneira de professores e alunos relacionarem-se, os projetos de trabalho desenvolvidos, os objetivos do projeto da escola – pensado como resultado dos desejos do coletivo – estão ligados à concepção de avaliação que se vai trabalhar. Ela é um dos componentes do sistema da escola, já que não está separada de outros elementos. Não deve ser discutida em separado, pois não é mais importante do que discutir regras de convivência, do que criar maneiras mais eficazes de ensinar ou, ainda, de trabalhar a inter-relação das várias áreas do conhecimento (interdisciplinaridade).

Nesse sentido, os estudos em torno da avaliação contribuem para a formulação e a implementação de um novo paradigma de avaliação, que insiste em um olhar atento sobre como se dão os processos de aprendizagem e a construção de conhecimentos pelo aluno. Assim, o eixo desloca-se do produto para o processo de aprendizagem, oferecendo elementos para se entender e trabalhar o papel do erro na escola. Acentuam-se o caráter diagnóstico da avaliação, a autorreflexão do aluno sobre como aprender e o que aprender, a preocupação em passar do paradigma do ensino para o da aprendizagem, o direito do avaliado de recalcitrar, a consideração de outras dimensões da avaliação que não a exclusivamente cognitiva, e a interatividade no processo avaliativo. (GAUTHIER, 1998).

Entende-se que o primeiro passo consiste em resgatar o sentido de avaliar como processo e que a avaliação não pode restringir-se a um único instrumento nem a um só momento ou a uma única forma⁵⁸. Somente um amplo espectro de vários recursos de avaliação é capaz de possibilitar canais adequados para a manifestação de múltiplas competências e de redes de significados, fornecendo condições para que o professor analise, provoque, acione, raciocine, emocione-se e tome decisões e providências em relação a cada aluno. Cabe ao professor resgatar a importância do pensamento que caminha e reconhecer os caminhos por onde passou, a fim de corrigi-los e recriá-los.

⁵⁸ Foi possível embrenhar-se nesse universo ao longo da pesquisa empírica. A pesquisa proporcionou novos entendimentos sobre os novos fazeres pedagógicos desenvolvidos em sala pelo professor de ensino médio.

Trata-se de uma nova postura, na qual quem avalia não é unicamente o professor, mas todos os envolvidos no processo, dispostos a descobrir, percorrer os caminhos do conhecimento e refazer os procedimentos do pensar. Assim, a avaliação ocorre no próprio processo de trabalho dos alunos, no dia a dia da sala de aula, no momento das discussões coletivas e na realização de tarefas em grupos ou individuais. É nesses momentos que o professor pode perceber se os alunos estão ou não aproximando-se dos conceitos e das habilidades que considera importantes, localizar dificuldades e auxiliar para que elas sejam superadas através de intervenções e questionamentos, complementando informações e buscando novos caminhos que levem à aprendizagem.

As novas formas de pensar a avaliação caracterizam-se por apresentar certo desprezo pelo trabalho tradicional, ou seja, pela aprendizagem centrada e guiada a todo instante pelo professor. Confortadas pelos novos debates, as novas maneiras de refletir sobre a avaliação em sala de aula buscam privilegiar o desenvolvimento intelectual e a aprendizagem das estruturas fundamentais do pensamento, em oposição à multidão de saberes da escola tradicional.

Nos atuais debates inseridos na escola⁵⁹ (alguns a chamam de escola ativa), não se leva tempo decorando e reproduzindo cópias de textos, regras, listas de exercícios, listas de palavras ou ditados. Agora se fala em preencher o espaço do jovem, nesse processo, com atividades mais globais, que lhes proporcionem uma compreensão mais ampla da realidade. Essa ênfase nas atividades mais globais leva o aluno a privar-se de um trunfo importante que está no trilha do ensino tradicional: em uma sala de aula ativa, não é suficiente aplicar trabalhos perfeitos para pensar em um excelente aluno. Aqui, pensa-se na imaginação, isto é, na capacidade do indivíduo de formular seu pensamento, suas ideias e suas compreensões acerca do mundo.

3.3 A DOCÊNCIA, O ENSINO, OS SABERES E AS PRÁTICAS AVALIATIVAS NA CONTEMPORANEIDADE.

De fato a profissão docente é algo aberto e indeterminado que não tem, por muitas razões, as normas de comportamento assinaladas de forma muito precisa e que, nessa medida, pode se falar de uma profissão criativa que permite a expressão de quem a exerce. O docente, como profissional, se defronta com situações únicas, incertas

⁵⁹ Na pesquisa de campo realizada nas escolas para a elaboração desta tese, fica claro que os discursos em torno de mudanças, de planos, de sonhos são muitos. Mas, quando se mergulha nesse universo, encontram-se problemas pedagógicos e de formação profissional

e conflitivas no sentido de que não existe uma só e indiscutível forma de abordá-los que se considere correta (SACRISTÁN, 1998).

A palavra “docência” designa a arte de ensinar, instruir, um trabalho que se insere no processo social que envolve professor, aluno, conhecimento e diversos recursos. Para Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 138), no mundo atual, educar [...] é assumir uma outra perspectiva daquela que se identifica com o modelo de escola surgido na modernidade. [O professor] é um educador, um agente ativo dentro da comunidade, capacitado a dialogar.

Nessa perspectiva, educar é compreender a realidade na qual o sujeito está inserido e as diversas influências dos vários meios sociais em que ele vive. Em sua prática pedagógica, o professor cria situações que estimulam a capacidade de raciocínio de seus alunos, utilizando métodos alternativos para facilitar e desenvolver as habilidades e competências, como assinala Schön (2000). O fim da educação não é preparar o sujeito para a vida, mas a própria vida.

Mesmo a formação do professor não sendo o objeto direto desta investigação, são os professores os maiores atores no processo de mudanças ocorridas em sala de aula. Dessa forma, vai ficando evidente que, na “sociedade da informação,” ele tem um papel importante a cumprir. Assim, justifica-se a preocupação com a formação de docentes para as novas tarefas da educação no século XXI⁶⁰, especialmente para pensar novas formas de avaliar o aluno, para que tenha aprendizagens significativas.

Essa compreensão é explicitada por Pimenta (2005, p. 26) ao afirmar que “[...] o futuro profissional não pode constituir seu saber-fazer senão a partir de seu próprio fazer”. Ou seja, os professores precisam adquirir conhecimentos teóricos sobre a educação e seus fundamentos para articular com os saberes de experiências, de modo a situar-se no contexto da ação, em sua história formativa, e, ao participar da construção de conhecimentos mediante investigação sobre os problemas sociais, ele auxilia na consolidação de uma postura pedagógica reflexiva. Sem isso, sua prática não tem sentido nenhum. Aliás, para se compreender melhor o professor reflexivo,⁶¹ que vem

⁶⁰ Ver mais em Gimeno e Pérez (1993).

⁶¹ O “professor reflexivo” conquista métodos e ferramentas conceituais baseados em diversos saberes e, se for possível, conquista-os mediante interação com outros profissionais. Essa reflexão constrói novos conhecimentos, os quais, com certeza, são reinvestidos na ação. Um profissional reflexivo não se limita ao que aprendeu no período de formação inicial, nem ao que descobriu em seus primeiros anos de prática. A todo instante, ele refaz seus objetivos e procedimentos metodológicos, suas evidências e seus saberes. Ele ingressa em um ciclo permanente de aperfeiçoamento, já que teoriza sua própria prática, seja consigo

ocupando espaço nas discussões entre educadores e pesquisadores, citam-se Zeichner e Gore (1993), os quais ressaltam a importância de preparar professores para que assumam uma atitude reflexiva em relação a seu ensino e às condições sociais que o influenciam.

É preciso pensar a formação do professor como um projeto que engloba a formação inicial e a contínua. Zeichner e Gore (1988) percebem que a formação do professor contribui bastante para uma prática mais reflexiva. A formação oportuniza ao professor adquirir novos saberes que poderão contribuir para sua prática pedagógica diária, principalmente ampliando sua capacidade de ter cuidados mais especiais ao longo do processo de ensino e, conseqüentemente, do processo avaliativo.

Nesse processo, a reflexão aparece como um dos principais eixos da prática, fazendo a análise das condições sociais e históricas da educação, da atividade profissional, para problematizar e redimensionar o caráter político da prática educativa. Ou seja,

Essa reflexão oportuniza uma teorização, não como uma atitude intelectual por si só, mas um processo sistemático, ordenado, organizado de um aspecto abstrato e profundo de uma realidade, ou seja, um olhar crítico, reflexivo e criador da prática (SOARES, 2006, p. 193-194).

A reflexão crítica requer desse sujeito professor que ele compreenda os conceitos, as ideias e suas experiências pessoais e coletivas, para que possa situar-se do ponto de vista social, político e cultural. Nessa perspectiva, Schön (2000) diz que as reflexões sobre a prática têm contribuído para a difusão do conceito de “professor reflexivo”, que se popularizou no campo da formação de professores, possibilitando o desenvolvimento dos saberes produzidos por esses profissionais e permitindo que o saber individual, tácito e intuitivo – o saber experiencial – adquira ampla visibilidade na prática pedagógica exercida em sala de aula.

Não é fácil desvelar esse feixe de reflexões que aparecem nos últimos tempos, e os professores precisam não apenas conhecer, mas compreender e entender, para que possam fazer novas reflexões. Em seus estudos, Pimenta (2005) tem se dedicado à

mesmo, seja com uma equipe pedagógica. O professor faz perguntas, tenta compreender seus fracassos, projeta-se no futuro, decide proceder de forma diferente quando ocorrer uma situação semelhante ou quando o ano seguinte se iniciar; estabelece objetivos mais claros, explicita suas expectativas e seus procedimentos. A prática reflexiva é um trabalho que, para se tornar regular, exige uma postura e uma identidade particulares.

análise de questões ligadas ao professor reflexivo, e evidenciado a amplitude desse solo, buscando apontar seus limites, a partir da interlocução que outros intelectuais têm estabelecido com esse debate.

A consolidação de tal enfoque teórico sobre o professor e sua formação tem trazido para a escola o debate em torno do ensino, suscitando um conjunto de debates epistemológicos acerca da prática pedagógica, que se apresenta como promissora para os estudos educacionais. Vê-se que, apesar de certo empenho das políticas do Estado, a escola não tem recebido os devidos cuidados mínimos.⁶² Esses obstáculos de caráter conjuntural remetem a um problema essencial: cuidar bem do professor (bons salários) e oportunizar-lhe uma formação contínua, para que possa aprofundar suas habilidades e competências. Assim se terá uma escola mais atuante.

Compreender a formação dos professores como um processo sustentado na capacidade de investigação reflexiva sobre a prática profissional favorece um novo campo de interações, trazendo uma série de modificações não somente para o universo da atuação profissional, mas também para a prática de sala de aula, especialmente para o processo avaliativo. Esses estudos permitem ao professor conhecer melhor as especificidades de sua ação em sala de aula.

Pode-se dizer que, em sua prática pedagógica, o professor deve ter o domínio do conteúdo a ser ensinado. Mas, no momento de avaliar e de acompanhar o aluno rumo à aprendizagem, não se pode garantir que ele seja um bom profissional. É preciso que tenha conhecimento também de outras disciplinas, bom salário, que goste de sua profissão etc. Os conhecimentos adquiridos pelo professor não se restringem à formação inicial; ele também aprende criando, aplicando, desenvolvendo seu trabalho em seu cotidiano escolar. Mas não basta apenas possuir tais conhecimentos; é necessário que analise sua utilização e aplicação e que saiba como ensinar.

Pimenta (2005, p. 22) afirma que [...] conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade. O professor deve ter o saber, mas, principalmente, deve ter a competência de saber ensinar e saber como avaliar o aluno respeitando-o.

Para Tardif (2002), o saber não pode ser reduzido apenas a processos mentais, cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos; há também um saber construído socialmente, que aflora nas relações complexas em sala de aula, envolvendo professores

⁶² Percebe-se um descaso do Estado com as escolas pesquisadas: salas pouco estruturadas, poucos recursos – ou nenhum – nos laboratórios, banheiros sem a higienização adequada, paredes sujas etc.

e alunos. Para esse autor, é preciso “[...] situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo”. (2002, p. 16). Nesse conjunto, a avaliação é um desses saberes que o professor deve possuir.

Ainda que Tardif (2002) não esteja falando diretamente do processo avaliativo, pode-se destacar sua compreensão sobre o saber do professor como um conjunto de saberes que têm como objeto de trabalho seres humanos, os quais possuem uma história – da família, de suas relações além das fronteiras da escola, da cultura pessoal, da universidade etc.

Essa concepção da amplitude dos saberes que formam o saber do professor é fundamental para se entender a atuação de cada um no processo pedagógico, primando pelo coletivo na escola. Cada professor insere sua individualidade na construção do projeto pedagógico, trazendo elementos que podem contribuir para melhorar o processo de ensino.

Em relação ao processo de formação de professores, é necessário que se leve em conta o conhecimento sobre seu trabalho, seus saberes cotidianos. Tal compreensão desconstrói o modelo de escola tradicional,⁶³ na qual os professores são apenas transmissores de saberes produzidos por outros grupos. É preciso que os professores, os pesquisadores e a comunidade científica se unam para desenvolver ações pedagógicas voltadas para o atendimento dos interesses de seus alunos. E é na avaliação que se encontra um dos sérios problemas da escola atual.

O saber docente é um saber plural, oriundo da formação profissional (o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores), de saberes disciplinares (que correspondem aos diversos campos do conhecimento e que emergem da tradição cultural), curriculares (programas escolares) e experienciais (do trabalho cotidiano), exigindo-se do professor capacidade de dominá-los, integrá-los e mobilizá-los, como condição para sua prática.

⁶³ Isso já foi discutido no item anterior. Mas será reforçado aqui chamando-se de “escola tradicional aquela na qual se privilegia o aspecto puramente repressivo do controle de alunos, utilizando o autoritarismo, pois entende que, do contrário, perde-se a disciplina e o respeito, e o professor fica desmoralizado. A classe silencia e fica aparentemente atenta, com o aluno submetido às regras formais de tratamento aluno-professor (passa-se uma imagem falsa de respeito entre ambos). O saber está nas mãos do professor. Esse é o ideal dos professores, que veem em qualquer espaço de liberdade para os alunos um monstro subversivo e corrosivo. Nesse caso, a ação pedagógica, na escola tradicional, transforma-se em uma “guerra”, em que os envolvidos (professores e alunos) desenvolvem um ódio silencioso: por baixo da falsa harmonia do respeito formal, destrói-se o relacionamento e o compromisso educacional. Ver mais acerca disso em Hoffman (1991, 2005) e Luckesi (2005).

Tardif (2002) utiliza a expressão “mobilização de saberes”, transmitindo uma ideia de movimento, de construção, de constante renovação, de valorização de todos os saberes, não somente do cognitivo. A expressão revela a intenção de ressaltar uma visão da totalidade do ser professor.

Os saberes dos docentes são relacionais, isto é, são frutos das interações produzidas pelo docente em seu trabalho e em decorrência de sua atividade profissional. Mas Tardif (2002) adverte que eles são temporais, porque passam por transformações vinculadas às etapas da carreira docente, caracterizando diferentes fases na vida e na prática do professor.

Tardif (2002) caracteriza o saber experiencial como um saber interativo, complexo, prático, existencial e, principalmente, como um saber que influencia a personalidade do professor. Esse saber possibilita ao professor refletir de forma crítica sobre sua prática. Pode-se sonhar com um professor que saiba avaliar bem? Com certeza. Apesar de existirem apenas experiências isoladas entre as quatro paredes de sua sala de aula, no fundo são essas experiências isoladas que podem ensinar-nos muitas coisas.

No fim das contas, pode acontecer que cada professor depare sozinho com o outro e com suas responsabilidades. Tais “combatentes solitários” podem fabricar, na escola, um novo formato de avaliar e enxergar o aluno. O trabalho em equipe pedagógica pode, em primeiro lugar, com grande esforço de abertura e questionamento, trazer para a sala de aula um professor mais preparado para ensinar e avaliar os novos jovens.

No fundo, o professor é formado pela junção de vários saberes, porém é transformado e construído no cotidiano docente. Para Perrenoud (1999, p. 138),

Qualquer formação inicial merece ser periodicamente repensada em função da evolução das condições de trabalho, da formulação do pedido, das tecnologias ou do estado dos saberes. Em determinados casos, a renovação das formações iniciais é parte integrante de uma transformação mais fundamental da profissão.

Para isso, o profissional se confronta, seguidamente, com problemas complexos (pouco apoio pedagógico, ausência de debates em torno de uma avaliação que contemple o homem atual) que se desenrolam em seu fazer cotidiano. Existem, no entanto, meios para avaliar a situação e para construir uma solução adaptada, sendo necessário escolher a melhor resposta, em um repertório vasto. Nota-se, de imediato,

que esse funcionamento exige não apenas meios intelectuais mas também autonomia e liberdade de análise.

De forma geral, os docentes têm muito que aprender convivendo entre si e com os saberes da experiência. Candau (2000, p. 146) afirma: [...] Os saberes da experiência fundamentam-se no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio, são saberes que brotam da experiência e são por eles validados.

Quando se trata de formação continuada e saberes experienciais, é preciso observar o seguinte (TARDIF, 2002; RAMALHO, 2004):

- a. O conhecimento possibilita ao professor um repertório a mais em sua prática cotidiana, mas não é determinante para que ele desempenhe um bom trabalho pedagógico. As pesquisas dão conta de que ter uma formação continuada prepara o professor para atitudes e práticas mais democráticas. Por ser um conhecedor, ele deve ocupar-se em fazer o trabalho reflexivo, o que é de suma importância para o progresso da escola.
- b. Os saberes experienciais, ou seja, as experiências e vivências do docente, não apresentam elementos suficientes para que ele desenvolva uma boa prática pedagógica; falta a formação adequada. Alguns usam essa vontade empírica e tentam aplicá-la. Em alguns momentos, até conseguem; mas falta-lhes um método, uma teoria, um suporte.

Deve-se notar que a formação docente não se limita ao processo inicial, vai mais além. O profissional da educação deve ter uma formação continuada, fazer novos cursos, que lhe proporcionem melhores práticas. A formação continuada constitui, sem dúvida, um tema atual, de natureza ampla, e que pode ser tratado e questionado a partir de diferentes dimensões. O processo de formação continuada pode servir de subsídio para o professor resolver dificuldades enfrentadas ao longo do processo avaliativo. Nóvoa (1992, p. 24) afirma que:

[...] a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma 'nova' profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no meio do professorado e uma cultura organizacional no seio das escolas.

Assim, pode-se afirmar que ela deverá seguir no sentido de contemplar de modo articulada o desenvolvimento pessoal, o profissional e, por fim, o institucional.

Quanto ao desenvolvimento pessoal, a formação deve estimular uma perspectiva de crítica e autorreflexão, resultando em novos conhecimentos. Deve valorizar alguns requisitos essenciais, como, por exemplo, que o aluno esteja em uma verdadeira situação de experimentação, que a atividade o interesse, que haja um problema a resolver, que ele possua os conhecimentos para agir diante da situação e que tenha a chance de testar suas ideias.

A respeito do aspecto profissional, Nóvoa (1992, p. 27) afirma que, no processo de formação de professores, as práticas de formação contínua dirigidas para esses profissionais individualmente “[...] favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. No entanto as práticas voltadas para o coletivo “contribuem para a emancipação profissional”.

Sobre formação continuada, Nóvoa (apud CANDAU, 2000 p. 147) afirma: “[...] a formação continuada deve alicerçar-se numa ‘reflexão na prática e sobre a prática’, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação [...]”. A formação contínua não pode ser entendida como processo de acumulação de cursos, mas, sim, como um trabalho de reflexão crítica sobre a identidade pessoal e profissional do docente. Assim, a formação contínua vem se modificando, com o intuito de abrir novos caminhos para o desenvolvimento. Nessa tarefa, é importante (re)pensar-se a construção de novas práticas avaliativas na ação do professor.

Para o processo de formação do professor, além do saber que ele adquire é necessário que ele tenha prática, pois esta tem um significado e uma importância fundamental em outras dimensões. Porém é importante reconhecer que prática não significa rotina: esta, de certa forma, acaba fragmentando o saber e tornando-o mecânico, no que se refere à prática reflexiva, necessária para o docente, pois se caracteriza como fonte geradora de conhecimento.

Entretanto, refletir sobre a prática não se reduz à formação de competências e habilidades na formação docente, mas implica a necessidade de um espaço que estimule o professor a tomar decisões que contribuam para despertar o senso crítico, não apenas dentro da sala de aula mas também em todo o meio social.

Indiscutivelmente, na prática pedagógica surge a necessidade de constante reflexão, pois esse fazer pedagógico revela que a formação do professor requer articulação entre os diferentes saberes da formação e os diferentes saberes das práticas. O saber que o professor constrói na atividade de pesquisa é orientado para o trabalho

com as situações-problema de seu contexto no exercício da profissão. (ZEICHNER; GORE, 1990).

O saber experiencial tem uma importância relevante na formação do professor, inclusive no que se refere à concepção de avaliação dos elementos que participam da ação educativa. Ou seja, é possível, de acordo com a prática em sala de aula, perceber e avançar no aspecto avaliativo. Tal saber prepara o professor para atuar pedagogicamente: permite-lhe partir de algo concreto, de experiências vividas, para que, com isso, ele possa formar conceitos e estratégias e desenvolver sua prática. Mediante sua experiência, o professor aprende a transmitir seus conhecimentos, aperfeiçoando-os, e complementa a teoria, facilitando o desenvolvimento de seu trabalho. A prática possibilita ao professor segurança em suas aulas e manobras para construir um trabalho com eficácia. Ele passa a reconhecer a individualidade de cada aluno, participando ativamente do processo educativo; direciona-se para desempenhar melhor sua função, consegue sobressair-se nas dificuldades encontradas no cotidiano escolar. Além disso, cada realidade vivida na profissão serve de suporte prático para outra experiência.

Mais algumas considerações...

O professor, como aqui é entendido, passa por muitas inquietações. O certo é que se está em uma encruzilhada: ou se deixa tudo como está ou se aproveita a oportunidade de implantação da nova LDB e dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio para dar um salto de qualidade na formação profissional dos professores. Está-se frente a novas realidades sociais desafiadoras. A sociedade contemporânea, ao mesmo tempo que se globaliza, que cria novos patamares de progresso material, amplia também os desafios. O desafio é, então, uma escola em que o professor possa exercer com mais clareza o sentido de sua docência.

Para isso, são necessários mais professores qualificados. Professores com competência para coordenar e fazer funcionar uma escola interdisciplinar, coletiva, propondo e gerindo o projeto pedagógico, articulando o trabalho de vários profissionais, liderando a inovação. Pensa-se em um professor que saiba fazer essa produção da teoria e da prática através da própria ação pedagógica. Um professor que ajude a organização escolar a tornar-se um ambiente de aprendizagem, um espaço de formação contínua, no qual os professores reflitam, pensem, analisem, criem novas práticas, como pensadores, não como meros executores de tarefas técnicas.

Precisa-se de professores bem preparados, eticamente comprometidos, que tenham um envolvimento no projeto da escola. Assim, ao longo do processo avaliativo ele será capaz de entender como avaliar bem seu aluno, respeitando a individualidade deste, seus fracassos, sem excluí-lo. A execução de uma boa avaliação exclui aquela que se centra na nota e na promoção do aluno. Ora, o dia de trabalho como professor deixa, desse modo, de ser um sofrimento, um tormento, uma frustração. Um passo positivo para o desenvolvimento profissional é a assunção da gestão do cotidiano da escola por professores, ligando o projeto pedagógico ao processo de ensino e ao da avaliação.

Por fim, não existe uma mágica para transformar o trabalho do ensino e todas as mudanças que a escola necessita. São muitas as interferências (sociais, políticas e econômicas) imbricadas nesse processo. Assim, as mudanças na formação docente não significam uma simples passagem da perspectiva baseada no racionalismo técnico ou, ainda, nas práticas tradicionais legitimadas e petrificadas na escola ao longo do tempo. O racionalismo técnico é mais que um problema técnico; representa uma ideologia e uma racionalidade de um grupo hegemônico do mundo atual. No fundo, as mudanças perpassam por uma série de alterações políticas, de caráter ético, moral e econômico, segundo as finalidades do homem atual e das necessidades de se buscar um homem mais democrático e compreensivo. Essa perspectiva parece ser o caminho mais “correto” para entender o homem e a escola na atual conjectura.

A seguir, tratar-se-á, de maneira resumida, de dois documentos – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (L.D.B. 9394/96) e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio –, com o propósito de analisar sua importância para o estudo.

3.4 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO MÉDIO: QUE DESAFIOS ELES APRESENTAM PARA O PROFESSOR NA CONTEMPORANEIDADE?

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 1999), o Ministério da Educação, ao propor a reforma do ensino médio, procura atender às necessidades postas por um cenário de inúmeras mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais de âmbito local e mundial.

No atual contexto, é de suma importância instalar discussões na escola em torno dos PCNEM, pois eles criam a demanda de reformas no âmbito das políticas setoriais,

em consequência de mudanças na organização do mundo do trabalho, nos mecanismos de poder e nas funções do Estado. Sem a pretensão de realizar uma exaustiva análise da imbricação entre diretrizes e orientações provenientes de organismos multilaterais – e/ou referenciadas em reformas de ensino encetadas por outros países – e as diretrizes curriculares propostas para o ensino médio brasileiro, e sem acreditar, ainda, numa relação unilateral, entende-se que o cenário gerador dessas mudanças merece alguma discussão. Pretende-se fazer uma análise de como se expressa determinada concepção de educação, de escola e de conhecimento que deva ser olhada criticamente.

Na Resolução do Conselho de Educação Básica (CEB)⁶⁴ no artigo 7º, item c, III, lê-se:

[...] instituirão sistemas de avaliação e/ou utilizarão os sistemas de avaliação operados pelo Ministério da Educação e do Desporto, a fim de acompanhar os resultados da diversificação, tendo como referência as competências básicas a serem alcançadas, a legislação do ensino, estas diretrizes e as propostas pedagógicas das escolas.

Assim, os desafios propostos pelos PCNEM são múltiplos e só poderão ser enfrentados se debatidos e discutidos na escola. Aqui surge a questão: o que os professores podem fazer diante dessa multiplicidade de desafios? Faz-se relevante apontar dois elementos: o primeiro diz respeito ao sujeito – o professor –, que tem suas experiências, sua vida pessoal e sua formação intelectual; o segundo diz respeito ao compromisso que ele deve assumir na sala de aula, como sujeito portador de um saber, ao longo do processo avaliativo.

A concepção de avaliação proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (1999) pretende superar a concepção tradicional, compreendendo a avaliação como parte integrante e intrínseca do processo educacional. Aparece, em vários trechos dos PCNEM, uma discussão sobre o que vem a ser avaliação, contraposta à avaliação tradicional, que é considerada restrita ao julgamento sobre sucessos ou fracassos do aluno. Mas como romper com o paradigma tradicional da avaliação? É possível? Que elementos o professor deve possuir?

⁶⁴ Para maiores esclarecimentos, ver Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Na perspectiva do PCNEM, avaliação significa um conjunto de atuações com a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica. Mas quem aparece como elemento importante nesse processo? Óbvio que o professor é um dos elementos imprescindíveis, pois é ele quem está no comando prático do ensino e da avaliação desenvolvidos em sala de aula. A avaliação deve acontecer contínua e sistematicamente, por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno. É instrumento que procura conhecer quanto o aluno se aproxima ou não da expectativa de aprendizagem que o professor tem, em determinados momentos da escolaridade, em função da intervenção pedagógica realizada.

Mas ela só poderá ser efetivada se coadunadas as situações didáticas propostas com as reais capacidades dos alunos, conforme dizem os PCNEM (1999): a avaliação das aprendizagens só poderá acontecer se for relacionada com as oportunidades oferecidas, isto é, analisando a adequação das situações didáticas propostas aos conhecimentos prévios dos alunos e aos desafios que eles estejam em condições de enfrentar.

Assim, no projeto proposto pelos PCNEM a avaliação tem a intenção de subsidiar o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre sua prática (uma espécie de autorreflexão constante), sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos – que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como – adequados ao processo individual ou de todo o grupo; ao aluno (é o instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades para reorganização de seu investimento na tarefa de aprender); à escola (possibilita definir prioridades e localizar quais aspectos das ações educacionais demandam maior apoio).

O professor, como humano e avaliador, precisa conscientizar-se de que o aluno pode interferir no processo avaliativo e é capaz de fazê-lo: ele pode dar sugestões capazes de ativar, em sala de aula, novos debates e embates ideológicos. Certamente, o aluno se sentirá assim mais sujeito/atuante nesse projeto. Uma relação dessa natureza, interacionista,⁶⁵ favorece ambos os lados, propiciando um ensino de qualidade. Isso exige o investimento num saber cada vez mais presente e importante para a formação significativa dos sujeitos envolvidos.

⁶⁵ Chama-se aqui de “interacionismo” o processo de ensino-aprendizagem em que o aspecto coletivo da participação passa a ser percebido não como um processo despersonalizador, mas, pelo contrário, como o principal instrumento de construção dos indivíduos. Na relação interacionista, cabe ao professor, pois, dirigir o processo da construção da coletividade em sala de aula sem perder de vista os valores e as condições cognitivas de seus alunos. Nessa relação, atento às diferenças entre os alunos nas salas de aula, ele deve buscar combiná-las, trazendo de cada indivíduo aquilo com que ele pode contribuir.

Nessa perspectiva, é possível serem definidos, de forma coletiva, critérios de avaliação que envolvam o professor e o aluno. Na realidade, é possível construir novos sentidos da avaliação dentro da sala de aula.

E, mais ainda, poderiam desenvolver-se, nos debates, questões como, que tipo de práticas deveriam ser desenvolvidas em sala de aula por todos os envolvidos no processo? que saberes é necessário o professor ter para realizar uma boa avaliação? Aqui, faz-se uma breve metáfora. Momentos antes de entrar no palco, um coral ensaia como será sua apresentação. Cada um dos membros do coral deseja fazer uma boa apresentação. E o que é preciso para isso? Ora, faz-se necessário compartilhar esse objetivo. Mas há um objetivo que é comum a todos: saber claramente qual seu papel nessa apresentação (seu posto nesse processo). Obviamente, existe improvisação, liberdade e autonomia. Mas é nesse sentido que se vai diferenciar o bom representante do coral daquele que não o é, isso marcado por um trabalho em conjunto, por uma estratégia compartilhada. Assim é o trabalho pedagógico: precisa ser descentralizado, discutido coletivamente, para que o processo avaliativo tenha um novo sentido.

É necessário compreender que envolver o professor e o aluno em mudanças relacionadas ao processo de avaliação supõe a existência de uma tradição de participação em novos debates na escola. Essa cultura de envolver o aluno no processo de construção de uma avaliação coletiva, poderia trazer uma nova reflexão: um debate mais democrático e uma sala de aula menos insólita, por quê?

Conforme os Parâmetros Curriculares de Ensino Médio⁶⁶, a avaliação deve ocorrer sistematicamente, durante todo o processo de ensino, e não somente após o fechamento de etapas do trabalho. Esse momento em que o professor se abre para novas discussões leva o aluno a desenvolver suas habilidades e, conseqüentemente, suas competências. Tal avaliação aparecerá como processual e contínua, possibilitando ao professor perceber, anotar, observar e verificar os momentos que contribuem para um “bom” trabalho educativo.

O documento propõe que o acompanhamento e a reorganização do processo de ensino e aprendizagem na escola incluam, necessariamente, uma avaliação inicial, para o planejamento do professor, e a avaliação final de uma etapa de trabalho. Em resumo, a avaliação contemplada nos PCNEM é compreendida como:

- a. elemento integrador, que propõe uma relação entre o ensino e a aprendizagem;

⁶⁶ Ver mais sobre isso em os Parâmetros Curriculares Nacionais. Introdução. Brasília, 2001.

b. conjunto de ações cujo objetivo é o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma;

c. conjunto de ações que busca obter informações sobre o que e como foi aprendido;

d. elemento de reflexão contínua para o professor sobre sua prática educativa;

e. instrumento que possibilita ao aluno tomar consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades;

f. ação que ocorre durante todo o processo de ensino e aprendizagem, e não apenas em momentos específicos caracterizados como fechamento de etapas de trabalho.

Uma concepção como essa dos PCNEM pressupõe considerar tanto o processo que o aluno desenvolve ao aprender como o produto alcançado. Pressupõe também que a avaliação se aplique não apenas ao aluno, levando em conta as expectativas de aprendizagem, mas também às condições oferecidas para que isso ocorra. Dentre as inúmeras orientações que se encontram nos PCNEM, destacam-se algumas importantes para o objeto de estudo desta tese:

a. a perspectiva de cada momento da avaliação deve ser definida claramente, para que se possa alcançar o máximo de objetividade;

b. deve haver diversidade de instrumentos e situações, para que se torne possível, por um lado, avaliar as diferentes capacidades e os diferentes conteúdos curriculares em jogo e, por outro, contrastar os dados obtidos e observar a transferência das aprendizagens em contextos diferentes;

c. devem ser utilizados diferentes códigos, como o verbal, o oral, o escrito, o gráfico, o numérico, o pictórico, de forma a se considerarem as diferentes aptidões dos alunos.

As observações acima sugerem ao professor proceder, ao longo da avaliação,

a. uma observação sistemática – acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, utilizando alguns instrumentos, como registro em tabelas, listas de controle, diário de classe e outros;

b. uma análise das produções dos alunos – considerando a variedade de produções realizadas pelos alunos, para que possa ter um quadro real das aprendizagens conquistadas;

- c. várias atividades específicas para a avaliação – garantindo que sejam semelhantes às situações de aprendizagem comumente estruturadas em sala de aula.

Os PCNEM defendem que a responsabilidade da avaliação deve ser compartilhada, ou seja, não deve ser exclusivamente do professor. Esse documento conclama o professor a dividir com os alunos, a partir de uma série de debates, a decisão sobre como se darão as atividades avaliativas; porém tais atividades ainda estão concentradas na figura do professor. Ora, será que os professores não conhecem esse documento, produzido nos fins dos anos 90? O que se deve fazer para que seja modificada no imaginário do professor essa posição de certo individualismo ao longo do processo de ensino e de avaliação?

Fundamentalmente, há certo relativismo do professor em vários momentos de sua ação docente perante os quais não é defensável enfrentar o argumento exclusivo da autonomia e da profissionalidade individual.

Chama-se aqui de relativismo a situação gerada pelas fragilidades desse professor em argumentar deixando claros seus propósitos no ato de ensinar e de avaliar, fortalecido pela tentativa de compreender as perspectivas construtivistas. Poderia parecer ser um professor individual, diante do aluno individual, quem, tomando como referência os conhecimentos e as experiências deste último, decide qual é a melhor linha de ação.

Tal visão de profissionalidade⁶⁷ docente repousa no ideário dos discursos oficiais (reformas, por exemplo) que vem, nos últimos anos, insistindo na reflexão individual do professor quase como eixo principal de sua melhora. Não há um consenso, entre os professores, muito menos uma clara definição em torno dos conteúdos e do ensino e, por outro lado, tampouco parecem existir critérios em relação à idoneidade de uns ou outros métodos ou instrumentos. Sobressai como instrumento de autorregulação a autoavaliação, importando no desenvolvimento de estratégias de análise e interpretação das próprias produções e dos diferentes procedimentos para se avaliar. O aprendizado

⁶⁷ É apropriado aqui o termo “profissionalidade” utilizado por Ramalho; Nunez e Gauthier (2004) “como expressão da dimensão relativa ao conhecimento, aos saberes, técnicas e competências necessários à atividade profissional. Por meio da “profissionalidade”, o professor adquire as competências necessárias para o desempenho de suas atividades docentes e os saberes próprios de sua profissão. Ela está ligada às seguintes categorias: saberes, competências, pesquisa, reflexão, crítica epistemológica, aperfeiçoamento, capacitação, inovação, criatividade, pesquisa, dentre outras, componentes dos processos de apropriação da base de conhecimento da docência como profissão”.

precisa ser importante, porque é central para a construção da autonomia dos alunos e é capaz de cumprir o papel de contribuir para a objetividade desejada na avaliação, uma vez que esta só pode ser construída com a coordenação dos pontos de vista tanto do aluno quanto do professor. Sem isso, o trabalho será sempre mais complexo.

Então os momentos do processo avaliativo exigem do professor apresentar uma formação teórica e metodológica capaz de atender não apenas às necessidades vivenciadas por ele, mas também às experiências e aos saberes vivenciados pelos alunos; exigem critérios claros que ajudem a analisar os aspectos a serem avaliados. É preciso estabelecer expectativas de aprendizagem dos alunos em consequência do ensino, expressas nos próprios objetivos dos critérios de avaliação propostos e na definição do que será considerado como testemunho da aprendizagem – trabalhos ou testes ou atividades etc.

Do contraste entre os critérios de avaliação e os indicadores expressos na produções dos alunos, surgirá o juízo de valor, que constitui a essência da avaliação. A partir das leituras sobre os PCNEM, pode-se dizer que os critérios de avaliação aparecem, de forma resumida, da seguinte maneira:

- a. expectativas de aprendizagem, considerando objetivos e conteúdos propostos para a disciplina, ou para o curso, ou para o ciclo;
- b. organização lógica interna dos conteúdos;
- c. particularidades de cada momento da escolaridade e possibilidades de aprendizagem decorrentes de cada etapa do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social em determinada situação, na qual os alunos tenham boas condições de desenvolvimento do ponto de vista pessoal e social.

A função da avaliação⁶⁸ é favorecer o percurso dos alunos e regular as ações de sua formação bem como possibilitar a certificação. Não deve ser punitiva quando os aprendizes não alcançarem resultados satisfatórios nas verificações, mas ajudá-los a identificar melhor suas necessidades de formação, para que possam empreender o esforço necessário para realizar sua parcela de investimento em sua própria formação.

O prévio conhecimento dos critérios e dos instrumentos de avaliação é essencial à conscientização do aluno em formação sobre seu processo de aprendizagem, promovendo, assim, o exercício da metacognição, que implica conhecer e reconhecer seus próprios métodos de pensar, utilizados para aprender, desenvolvendo a capacidade

⁶⁸ Essa discussão será feita em outro momento da tese.

de autorregular a própria aprendizagem, descobrindo e planejando estratégias para diferentes situações.

O conhecimento sobre os processos de conhecimento em si mesmo, quando compartilhado no âmbito do trabalho coletivo, pode beneficiar e ampliar as possibilidades de aprendizagem, por meio do intercâmbio entre diferentes formas de aprender.

Como o foco da proposta dos PCNEM é a construção de competências que nortearão para um novo paradigma curricular escolar, a função de avaliar não se refere mais à quantidade de conhecimento adquirido, mas à capacidade de acioná-lo e de buscar outros para realizar o que é proposto, de modo que os instrumentos de avaliação só cumprirão sua finalidade se puderem diagnosticar o uso funcional e contextualizado dos conhecimentos.

No ensino médio, a avaliação deve contar com uma variedade de recursos, fontes, dados e informações. Torna-se necessário recorrer, em sua aplicação, às mais diferentes estratégias, técnicas, instrumentos e medidas, e os resultados da aplicação devem ser analisados, interpretados e depois utilizados no sentido de melhoria de rendimento, no (re)planejamento e na (re)construção das atividades educativas, inclusive da própria avaliação.

É importante atentar para o fato de que a avaliação não é uma atividade somente técnica. Essa forma de ver a avaliação baseada em controle e classificação, embora prevalente e arraigada no sistema educacional em todos níveis de educação, é a menos compatível com os paradigmas educacionais emergentes. A avaliação representará sempre a ótica, ou o olhar, de quem avalia, e quem avalia tem uma visão da realidade, uma competência científica e técnica e um engajamento político que se refletirá na forma de avaliar e no critério definido, o qual pode não ser o mais ético e o mais atento em promover as potencialidades de cada pessoa humana – do aluno, como cidadão. A avaliação deve ter como finalidade a orientação da aprendizagem, a autonomia dos alunos em relação à aprendizagem e a verificação das competências adquiridas.

Conclui-se...

Discutir aspectos legais de reformas operadas pelo Estado (L.D.B. 9394/96) e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio sempre implica realizar uma análise parcial da dinâmica que se instaura em razão da legislação. Entre o discurso

normativo do Estado e a prática efetiva dos atores responsáveis pela operacionalização das diretrizes preconizadas, há uma distância considerável.

No entanto, pretende-se, neste contexto, contribuir para o debate instaurado decorrente da força da lei, que impõe, queira-se ou não, mudanças na dinâmica de funcionamento das políticas setoriais. Toda mudança legislativa deflagra um processo que desacomoda os atores e o sistema em que atuam, promovendo discussões, questionamentos, mudanças na regulamentação das práticas e, muitas vezes, provocando resistência por parte dos responsáveis por sua implementação. O produto híbrido gerado por esse processo, invariavelmente, expressa um conjunto de modificações impressas pela dinâmica do cotidiano da rede de escolas em relação às diretrizes emanadas da lei.

Porém, apesar dos limites da análise realizada nesses moldes, pretende-se discutir algumas mudanças apontadas pela legislação na definição de temas curriculares. Parte-se do pressuposto de que a análise desses documentos sempre deve levar em conta seus princípios políticos.

3.5 ASPECTOS HISTÓRICOS DO EXAME: AS CONOTAÇÕES ATRIBUÍDAS À NOTA

A partir de uma revisão de literatura, encontra-se apoio na literatura pedagógica para afirmar ter havido a prática do exame na escola na Idade Média. Em *A Evolução Pedagógica* (1995), Durkheim diz que o exame data das universidades medievais. Essa forma de avaliação era comum para o bacharel, o licenciado, o doutor. Os exames aparecem como rituais de iniciação ou, melhor dito, de passagem, pois o candidato teria de mostrar o determinado grau de maturidade, no campo intelectual, adquirido durante sua escolaridade, para poder ser reconhecido como bacharel, licenciado ou doutor.

No entanto o autor esclarece que só era permitido que se apresentassem ao exame os alunos que estivessem seguros de poder ter êxito. Assim, o exame era um espaço público para mostrar a competência que se havia adquirido ao longo da vida. Para Foucault (2003), o exame transforma as relações de saber em relações de poder. De acordo com suas observações em *A Microfísica do Poder*, o autor revela como, nos séculos XVII e XVIII, se estruturaram relações de submissão, de objetivação e de normalização a partir da escola. Em Marx (1998), vê-se que o 'exame' não é outra coisa

senão o batismo burocrático do conhecimento, o reconhecimento oficial da transubstanciação do conhecimento profano em conhecimento sagrado”.

O exame não tem apenas a preocupação de legitimar um aprendizado; funciona de maneira constante: utiliza-se de um ritual que a todo instante é renovado, instalando-se a era da escola “examinatória”. É o início de um período de múltiplas inspeções, vigilâncias, cobranças, punições e castigos. Essa inspeção passa a funcionar constantemente. O olhar (o panoptismo, na expressão de Foucault) está alerta em todo o espaço escolar: nas salas de aula, nos intervalos, nos inspetores, nos professores, nos alunos, etc.

Do mesmo modo, a escola, que se tornou um locus de aparelho de exame, substitui este por outra “invenção”: começa-se a mensurar a partir de um teste. É uma nova anatomia para avaliar: a problemática do controle é inerente à evolução do próprio exame. Entretanto, o século XX criou condições para se estabelecerem mecanismos científicos que garantissem o controle. De fato, nesse século, a pedagogia deixa de referir-se ao termo “exame” e o substitui por “teste” (que aparentemente é científico) e posteriormente por “avaliação” (que tem uma suposta conotação acadêmica).

Assim, o que se denomina de “invenção” desse novo espaço escolar não deve ser compreendido como uma descoberta súbita, mas como uma multiplicidade de processos, muitas vezes mínimos, de origens diferentes, que se afastam, se unem, ou se imitam com uma única finalidade: verificar quanto se aprendeu durante o processo avaliativo aplicado na escola pública.

Segundo Esteban (2002, p.55), o termo “nota”, no espaço escolar, “é uma herança do século XIX à pedagogia”. Assim, a pedagogia tradicional, desencadeada a partir do nascimento da burguesia, emergiu e se cristalizou, aperfeiçoando seus mecanismos de controle e destacando a seletividade escolar e os processos de formação da personalidade dos alunos. Mas é em Barriga (1993) que se encontra o termo “avaliação” inserido no espaço escolar, para designar aquilo que há anos era designado por “exame”. O termo “avaliação da aprendizagem” corporificado na escola data de 1930, quando Ralph Tyler, educador norte-americano, o criou. Esse educador passou parte de sua vida a investigar a avaliação. Alguns pesquisadores da área consideram o período 1930-1945 como o período “tyleriano” da avaliação da aprendizagem. O termo foi introduzido na escola, mas a prática continuou sendo baseada em provas e exames, apesar de alguns educadores acreditarem que a avaliação poderia e deveria subsidiar um modo eficiente de fazer ensino.

Assim, a nota é inserida como uma prática nos sistemas de ensino, corporificada por professores, alunos e teóricos educacionais como fenômeno capaz de qualificar, avaliar, medir, aprovar e reprovar. Ou seja, no plano das práticas pedagógicas inseridas no espaço escolar, ela não é percebida como produzida por esses agentes escolares, de modo que a nota aparece como uma forma bastante repressora.

Esse “culto” à nota carrega uma série de fantasmagorias. Ela marca toda a vida do aluno. Está no projeto pedagógico, está nas propostas curriculares, é uma “necessidade” naturalizada na cultura escolar. Assim, nesse espaço, ela garante, exclui, inclui, esquadrinha, conforta, protege e enfeitiça. É como um amuleto simbólico⁶⁹ legitimando práticas e representações que têm em comum apenas o fato de serem, ao longo do tempo, engendradas pelo habitus escolar.

Então, por meio de uma ação prolongada de inculcação ideológica, a escola acaba por reproduzir indivíduos dotados de um ethos capaz de construir homens que se integram a estruturas de reprodução da cultura escolar. Como entende Bourdieu, toda ação pedagógica escolar funciona como um ato de imposição de um arbitrário cultural que se dissimula como tal e que dissimula o arbitrário daquilo que inculca.

Desse modo, investida de um poder que lhe foi concedido para garantir a cultura, a escola, conforme afirma Bourdieu (2004), inculca conteúdos, para a manutenção de uma ordem social estabelecida, por meio de símbolos: a classificação e a nota.

Com efeito, naturalizada no espaço escolar, a nota legitima práticas e representações que têm como principal interesse a manutenção, na escola hierarquizada, de uma ordem pouco percebida no sistema escolar. A tensão existente em torno dos instrumentos de avaliação, entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, envolve a todos (professores e alunos), uma vez que eles a aceitam como algo que lhes garantirá um “bom futuro”, conforme afirma Vasconcelos (1998). Essa tensão, ao longo da história escolar, aparece como algo inevitável e inerente aos currículos e projetos escolares, porque está enraizado na proposta das escolas em geral.

3.6 HABITUS⁷⁰ E SENTIDO: ENCONTROS E (DE)SENCONTRO(S): ALGUMAS NOTAS

⁶⁹ Sobre a eficácia do simbólico como naturalizador da prática instituída, consultar Sousa Filho (1995, 2003).

⁷⁰ Esse conceito está no início desta tese, porém sentiu-se a necessidade de reforço e explicação. O habitus é um sistema de disposições duráveis e transponíveis, dispostas a funcionar como princípios geradores e organizadores de práticas e representações, que podem ser objetivamente adaptadas ao seu

O debate em torno da avaliação vem se ampliando nos últimos anos no Brasil. Trata-se de um dos temas mais complexos na escola atual. Há uma tentativa de acerto por parte dos estudiosos (LUCKESI, 1996, 2005; HOFFMANN, 2003, 2005); no entanto, na prática, os professores sabem que se trata de um problema longe de ser resolvido. Observa-se que as “causas” pelo fracasso de implementação de novas posturas pedagógicas no ensino médio se encontram marcadas por discursos ideológicos.

Embora já tenha escrito sobre habitus na introdução deste trabalho, é importante apontar novos elementos capazes de sustentar os estudos empíricos aqui apresentados. Sabe-se que a palavra habitus originou-se da filosofia escolástica, para designar uma qualidade estável e difícil de ser removida, que tinha por finalidade facilitar as ações dos indivíduos. Bourdieu retém a ideia de habitus da escolástica, como sistema de disposições duráveis, conferindo-lhe uma definição mais complexa e dialética. O habitus seria a mediação entre a estrutura social e a prática. Cada sujeito vivenciaria um conjunto de experiências, em função de sua posição nas estruturas sociais, que efetivariam sua subjetividade, constituindo uma espécie de “matriz de percepções e apreciações” que orientaria suas ações nas situações posteriores.

O habitus seria, então, produto da incorporação pelo sujeito das estruturas sociais e da posição de origem dele, que passariam a estruturar suas ações e representações. Funciona como uma matriz de percepção, de orientação e de apreciação da ação que se realiza em determinadas condições sociais. Através dele, o passado sobrevive no momento atual e tende a subsistir nas ações futuras dos agentes sociais, num processo que Bourdieu chama de “interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade”.

Dessa forma, as marcas da posição social que o indivíduo ocupa, os símbolos, as crenças, os gostos e as preferências que caracterizam essa posição social são incorporados pelos sujeitos, não necessariamente de forma consciente, tornando-se parte da natureza do próprio indivíduo e constituindo-se num habitus.

objetivo sem supor a visada consciente de fins e o controle exposto das operações necessárias para atingi-los; objetivamente reguladas e regulares, sem ser em nada o produto da obediência às regras e sendo tudo isso coletivamente orquestrado sem ser o produto da ação organizadora de um maestro. (BOURDIEU, 2002, p.22).

A partir dessa matriz geradora de ações, os indivíduos agem de acordo com um senso prático, adquirido no momento histórico em que vivem. Instala-se, assim, a importância da dimensão do aprendizado passado e afirma-se que este está no princípio do encadeamento das ações. Sendo assim, a prática passa a ser resultado de um habitus incorporado a partir de uma trajetória social.

Bourdieu classifica o habitus em: primário, aquele transmitido, de maneira implícita, inconsciente, pela educação familiar e regras de classe; e secundário, explícito, metodicamente organizado, proveniente da educação escolar, da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa. À medida que as condições sociais e históricas são alteradas, o habitus também se modifica e vai incorporando outros esquemas de percepção e ação, que irão contribuir para a conservação ou a utilização do habitus de Pierre Bourdieu.

Bourdieu é considerado um dos mais importantes sociólogos do século XX. Seu livro *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino* constitui-se em uma grande referência na interpretação sociológica da educação.

Em oposição à concepção funcionalista, de que a escola tinha o papel central na democratização da sociedade, Bourdieu formulou uma teoria bem fundamentada e bastante importante para a questão das desigualdades escolares, a partir dos anos 60. Esse autor vê na escola uma instituição que reproduz e legitima a dominação exercida pelas classes sociais privilegiadas. Segundo ele, a reprodução se dá indiretamente, pelo fato de os alunos das classes dominantes possuírem os códigos necessários para se decodificar a cultura escolar, enquanto os das classes dominadas não os possuem, ficando à margem da cultura escolar.

No entanto, apesar da grande contribuição das ideias desse sociólogo para a sociologia da educação, Charlot (2000)⁷¹ aponta alguns limites dessa análise educacional. Um deles é que a teoria da reprodução não dá importância às práticas de ensino nas salas de aula nem às políticas específicas dos estabelecimentos escolares, aspectos que podem ter um efeito diferenciador na reprodução das desigualdades sociais na escola. Outra crítica que Charlot (2000) levanta é que essa teoria reduz a instituição escolar a um espaço de diferenciação social, esquecendo que ela é também um espaço de formação dos jovens.

⁷¹ Pensador francês que vem pesquisando a relação com o saber e a escola. Suas teses irão fundamentar não somente este capítulo mas também as análises posteriores relacionadas aos dados desta tese de doutoramento.

Charlot (2000) tem subsidiado, para uma melhor compreensão, a presente pesquisa de campo. Embora não analise especificamente o tema da avaliação, ele é capaz de compreender os novos sentidos da escola.

Para se entender a relação do professor com o sentido que ele atribui à avaliação, faz-se preciso conhecer esse professor como sujeito do processo inserido no espaço escolar, isso porque se acredita que não se pode reconhecê-lo sem que ele esteja envolvido em relações sociais, com os outros seres humanos e com o mundo. Charlot (2000) analisa em seus estudos a questão da escola.

Charlot (2000) critica o fato de que, em Bourdieu, o habitus se estabelece por interiorização e por incorporação. Destarte, o social torna-se psíquico quando passa do “exterior” para o “interior”. De acordo com ele, isso significa ignorar o fato de que o “interior”, o psíquico, a subjetividade, tem leis próprias de organização e funcionamento, irredutíveis às do “exterior”, do social, de um espaço de posições. Quando o exterior se torna interior, não muda apenas de lugar, mas também de lógica.

Assim, o que se chamou, por muito tempo, “interiorização do fracasso escolar” é uma reestruturação do sujeito na lógica do psíquico, induzido por uma situação que é chamada, na lógica do social, “fracasso escolar”. (CHARLOT, 2000, p.35-36).

Charlot considera importante a sociologia de Bourdieu. Para ele, tal sociologia contribui para se entender a relação dos alunos com o saber, porque o aluno ocupa uma posição no espaço social. Por outro lado, Charlot considera essa sociologia insuficiente, porque, em Bourdieu, o sentido se resume à interiorização de relações entre posições, através do habitus, a atividade se reduz ao sentido prático em relações de posições e a questão do saber se reduz também ao do “arbitrário cultural” e da “violência simbólica”, ou seja, novamente relações entre posições sociais.

É importante ressaltar que Bourdieu não coloca o indivíduo como singular, porque sua sociologia tem como objeto posições e agentes sociais, e sua análise não pensa a experiência escolar.

Como a sociedade, a escola também é estruturada por várias lógicas de ação: a socialização, a distribuição das competências, a educação, por isso o sentido da escola deixa de ser dado e deve ser construído também pelos atores: Definir-se-á a experiência escolar como sendo a maneira como os atores, individuais ou coletivos, combinam as diversas lógicas da ação que estruturam o mundo escolar. Ora, é preciso lembrar que essa atividade de articulação entre as lógicas da ação “constitui a subjetividade do ator”. A experiência escolar, pois, produz subjetividade; e experiências escolares diferentes

geram formas diferentes de subjetividade: assim, a escola fabrica, ou contribui para fabricar, atores e sujeitos de natureza diferente. (CHARLOT, 2000, p.39).

Considerando-se que a proposta do presente estudo está voltada para o ensino médio, encerra-se este capítulo com os seguintes questionamentos:

de que forma o professor de ensino médio constrói o sentido de avaliar?

o que ele compreende por ensino?

Ao longo desta pesquisa, responder-se-á a estes e outros questionamentos.

Por fim, destaca-se que, para empreender-se essa análise, foi apresentada uma interpretação da teoria do habitus, de Pierre Bourdieu, considerando-se uma nova configuração no panorama institucional entre as instâncias tradicionais e informais da socialização. Charlot (2000) aponta para alguns limites dessa análise educacional nas análises de Pierre Bourdieu, uma vez que, para o primeiro, a teoria da reprodução não se ocupou em perceber as práticas de ensino desenvolvidas nas escolas, embora elas possam ter um efeito diferenciador na reprodução das desigualdades sociais nesse espaço.

CAPÍTULO 4 - OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A pesquisa visa compreender qual(is) o(s) sentido(s) da avaliação para o professor. Buscam-se também respostas para outros questionamentos: de que forma os professores se mobilizam ao longo do processo de avaliar? que eles pensam sobre o ato de ensinar e avaliar?

Sob várias formas, a investigação foca os sentidos atribuídos pelos professores a suas práticas avaliativas em sala de aula. Dessa questão fundamental, decorre a escolha metodológica. Quem quer entender o sentido que alguém confere a seu mundo e a suas práticas deve oferecer a palavra aos sujeitos pesquisados e, portanto, escolher uma metodologia qualitativa (GIL, 1989; ISKANDAR, 2007; LAVILLE; DIONE, 1999; LÚDKE; ANDRÉ, 1986; MARCONI; LAKATOS, 2006; RUIZ, 1995; SANTOS FILHO; GAMBOA, 2002; SEVERINO, 2000). É o que ocorreu neste caso.

4.1. UMA PESQUISA DE CUNHO QUALITATIVO: O ROTEIRO DE ENTREVISTA

Na pesquisa qualitativa, interessa a inteligibilidade dos fenômenos sociais e o significado e a intencionalidade que lhe atribuem seus sujeitos. Procurou-se seguir uma metodologia qualitativa/interpretativa, com o intuito de analisar os discursos dos professores e, assim, compreender o sentido que o avaliar tem para eles. As pesquisas qualitativa e quantitativa estão muito próximas. Conforme salienta André (1990), quantidade e qualidade estão extremamente relacionadas. Aqui interessa mais entender a forma como o professor interpreta suas experiências, ao longo do processo avaliativo, e lhes confere sentido.

De um modo geral, pesquisas de cunho qualitativo exigem a realização de entrevistas, quase sempre longas e semiestruturadas. A opção que se fez por entrevistas (gravadas) deveu-se ao fato de entender-se que nelas os entrevistados poderiam aprofundar mais suas afirmações, ficando mais livres para usar as próprias palavras, sem se limitarem ao rol de alternativas que um questionário fechado impõe, mesmo sabendo-se que, no caso da entrevista, existe maior dificuldade para o processo de codificação das respostas, pois há uma interpretação subjetiva por parte do pesquisador. O roteiro de entrevista foi escolhido por ter a capacidade de abranger de modo mais aprofundado e detalhado determinadas inquietações do pesquisador. Possibilitou perceberem-se com

mais profundidade os encontros, os desencontros, os “deslizes” e as afirmações dos entrevistados.

Tentou-se formular um roteiro que primasse pela simplicidade das perguntas, sendo capaz de propiciar uma relação de confiança entre os sujeitos desse procedimento de pesquisa. O roteiro é composto por temas relacionados ao objeto de pesquisa e foi aplicado a todos os entrevistados de maneira idêntica, respeitando-se a hierarquização das perguntas. Tem o propósito de levar os entrevistados a responderem a questões relacionadas a sua prática docente dos professores, a sua prática avaliativa e aos procedimentos utilizados ao longo de suas aulas. Com efeito, somente interpretando-se a forma como os professores atuam em sua cotidianidade de sala de aula será possível entender os sentidos que eles conferem a suas próprias práticas, e especialmente, compreender o sentido que atribuem ao processo avaliativo que desenvolvem.

Os principais temas/ as principais questões do roteiro de entrevista são os seguintes:

- a) a função e o papel da avaliação (o sentido de avaliar, a importância de avaliar, a função do ato de avaliar etc.);
- b) a avaliação é ou não um ato pedagógico? é administrativo? (o propósito era compreender como os professores relacionavam – ou não relacionavam – esses dois aspectos);
- c) fale-me de sua prática avaliativa (para entender como os professores costumavam realizar a avaliação em sala de aula no decorrer do ano);
- d) empecilhos encontrados nesse processo (empecilhos mais apontados por eles, os mais comuns no processo de ensino, como eles compreendiam o termo “empecilho”);
- e) recursos didáticos utilizados pelo professor (como usavam os recursos disponibilizados pela escola, as novas tecnologias surgidas com o processo de globalização, etc.).

4.2 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS E DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS – UM PASSEIO PELO CAMPO EMPÍRICO

Após a definição dos critérios a serem adotados, selecionar os sujeitos que comporão o universo de investigação é algo primordial, pois interfere diretamente na qualidade das informações a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado. A descrição e a delimitação da

população-base, ou seja, dos sujeitos a serem entrevistados, assim como seu grau de representatividade no grupo social em estudo, constituem um problema a ser imediatamente enfrentado, já que se trata do solo sobre o qual grande parte do trabalho de campo será assentado.

Em princípio, em uma metodologia de base qualitativa, o número de sujeitos que comporão o quadro de entrevistas dificilmente pode ser determinado a priori – tudo depende da qualidade das informações obtidas – assim como da profundidade e do grau de recorrência e divergência dessas informações. Enquanto aparecerem dados originais que possam indicar novas perspectivas para a investigação em curso as entrevistas continuarão [...]. (FLICK, 2004, p.99). Optou-se, a priori, por um número importante de entrevistas, o que permitiria esperar que fosse alcançado o ponto de saturação.

O trabalho de campo foi realizado em duas escolas de ensino médio da cidade de Natal-RN, no turno vespertino, entre os meses de junho e novembro de 2010. Para preservar a identidade das escolas, foram-lhes atribuídos nomes fictícios: a primeira foi denominada de Escola Estadual Pátroclo Silva; e a segunda, Escola Estadual Machado de Assis. Pesquisou-se em duas escolas para diminuir o efeito da singularidade de cada instituição.

A escolha das referidas instituições se deu a partir de informações cedidas pela Secretaria de Educação do Estado e por serem escolas que dispunham de um número de professores significativo e representativo para a pesquisa. As duas escolas disponibilizaram seus respectivos projetos pedagógicos, seus dados gerais, informações sobre alunos e professores. Em ambas, este pesquisador esteve presente em vários momentos:

- a. em encontros de discussão nos intervalos – Na sala dos professores, surgiam vários temas, dentre eles o da avaliação. Nessas conversas informais, pôde-se verificar quanto os professores se preocupavam com a avaliação.
- b. em duas reuniões pedagógicas – Foram observadas atentamente as dificuldades e as posturas dos entrevistados: como lidavam com questões teóricas, com questões metodológicas e, principalmente, como o tema da avaliação era abordado por eles.

No primeiro momento da pesquisa de campo, foram realizadas conversas abertas, nas duas escolas, com o diretor e a coordenação, objetivando-se conhecer a realidade – formação de professores, perfil dos alunos, relações entre os sujeitos do processo, aspectos gerais da comunidade etc. Também houve conversas abertas com

professores, para observar suas práticas, como vivenciavam, ou mesmo como discutiam, a temática em estudo, suas concepções de avaliação e as condições propiciadas pelo espaço escolar para o debate sobre essa temática.

De um total de 60 professores (envolvendo as duas escolas), foram entrevistados 27; destes, 21 eram especialistas e 6 tinham curso de mestrado. Nenhum professor se negou a dar entrevista; pelo contrário, todos se mostraram dispostos a, caso fosse necessário, esclarecer algumas incompletudes das conversas. A duração das entrevistas variou de 24 a 62 minutos. Nas escolas, foram obtidas as seguintes informações:

- a. todos os professores eram concursados;
- b. todos tinham experiência na área de educação de pelo menos cinco anos, estendendo-se até 34 anos de docência;
- c. as duas escolas realizavam eleições diretas para diretor;
- d. todos os professores estavam ministrando disciplina que haviam cursado na universidade ou uma afim;
- e. alguns professores estavam inseridos nas redes pública e privada de ensino médio;
- f. os alunos eram adolescentes de 14 a 19 anos;
- g. a evasão escolar preocupava a direção da escola;
- h. poucos pais procuravam saber informações sobre seus filhos.

A Escola Estadual Pátroclo Silva tem aproximadamente 2.900 alunos, está situada na zona sul de Natal e dispõe de um bom espaço físico: um laboratório de informática, uma quadra de esportes, um galpão, 17 salas de aula e 02 salas de vídeo. Conta com 35 professores, todos de ensino médio, distribuídos entre os períodos matutino e vespertino. São 04 de Matemática, 04 de Português, 02 de Sociologia, 02 de Filosofia, 02 de Artes, 02 de História, 03 de Inglês, 04 de Educação Física, 03 de Biologia, 02 de Química, 03 de Física, 02 de Geografia e 02 de História do Rio Grande do Norte.

Depois de uma conversa com a direção da escola, teve-se acesso ao nome dos professores, o que possibilitou maior aproximação com eles. Os professores a serem entrevistados foram selecionados por meio de um sorteio. Na primeira escola, foram selecionados 19, de acordo com as necessidades da pesquisa. Para designar os professores entrevistados, foi utilizado um código (Entrevistado 1: E1, Entrevistado 2: E2). Os nomes dos professores foram mudados com o intuito de se garantir o

anonimato. A relação dos professores, com nomes fictícios, é apresentada no Quadro 01:

Quadro 01 – Relação e características dos entrevistados – Escola Estadual Pátrocolo Silva.

Entrevistados	Nome fictício	Disciplina ministrada	Tempo de atuação na disciplina	Titulação	Tempo da entrevista (min.)
E1	Joélia	Biologia	34 anos	Especialista	41
E2	Iva	Geografia	15 anos	Especialista	46
E3	Paulo	Português/ Literatura	18 anos	Mestre (Literatura)	39
E4	Ênio	Matemática	30 anos	Especialista	41
E5	Cielmir	Filosofia	05 anos	Especialista	25
E6	Lao	Matemática	12 anos	Mestre (Matemática)	30
E7	Letônio	História	10 anos	Mestre (C. Sociais)	62
E8	Zilma	História	20 anos	Especialista	25
E9	João	Física/ Química	15 anos	Especialista	29
E10	Bruno	História do RN	18 anos	Especialista	45
E11	Marília	Inglês	09 anos	Especialista	36
E12	Danilo	Sociologia	12 anos	Mestre (C. Sociais)	25
E13	William	Matemática	08 anos	Especialista	36
E14	Mari	Artes	14 anos	Especialista	30
E15	Beth	Inglês	11 anos	Especialista	29
E16	Jesus	Português/ Literatura	16 anos	Especialista	39
E17	Alexandre	Química	10 anos	Especialista	34

E18	William	Física	12 anos	Especialista	34
E19	Bernardo	Geografia	11 anos	Especialista	35

Já a Escola Estadual Machado de Assis tem, aproximadamente, 1.750 alunos. Situa-se na zona sul de Natal e possui um bom espaço físico, com um laboratório de informática, uma quadra de esportes, um galpão, 14 salas de aula, um pequeno laboratório de química e física e uma sala de vídeo. Nela, há um total de 25 professores, todos de ensino médio, distribuídos entre os turnos vespertino e noturno. A distribuição dos professores na escola é feita da seguinte maneira: 03 de Matemática, 03 de Português, 01 de Sociologia, 01 de Filosofia, 02 de Artes, 02 de História, 02 de Inglês, 03 de Educação Física, 02 de Biologia, 02 de Química, 02 de Física e 02 de Geografia.

Como nessa escola o número de professores era menor, as entrevistas foram estendidas, atendendo ao propósito da investigação. Nela foram entrevistados 08 professores, das diversas áreas do conhecimento. Os professores entrevistados na Escola Estadual Machado de Assis estão relacionados no Quadro 02, a seguir:

Quadro 02 – Relação e características dos entrevistados – Escola Estadual Machado de Assis

Entrevistados	Nome fictício	Disciplina ministrada	Tempo de atuação na disciplina	Titulação	Tempo da entrevista
E20	Sandro Bruno	Educação Física	22 anos	Especialista	29
E21	Ligia	Artes	12 anos	Mestre (Arte Contemporânea)	25
E22	Ivanise	Inglês	10 anos	Mestre (L. Inglesa)	25
E23	Rose	Educação Física	10 anos	Especialista	32
E24	Ander	Física	08 anos	Especialista	35
E25	Tácio	Geografia	23 anos	Especialista	30
E26	Wilza	História	13 anos	Especialista	27

E27	Elísio	História	20 anos	Especialista	34
-----	--------	----------	---------	--------------	----

As entrevistas foram aplicadas em salas cedidas pelas escolas. Houve alguma dificuldade para conciliar horários com os professores, pois muitos não dispunham de tempo. Em duas situações, foi preciso fazer a entrevista fora da escola.

Os professores deram autorização expressa para que as entrevistas fossem utilizadas como parte dos dados para a análise, resguardando-se a fidelidade às ideias deles. Contudo solicitaram que algumas situações descritas não fossem mencionadas nos registros de análise, pois, apesar de sentirem necessidade de comentá-las, não gostariam que se tornassem públicas. Esse pedido foi respeitado.

Cada entrevista trouxe elementos significativos para o aprofundamento da pesquisa. Essa técnica possibilitou o surgimento de informações inesperadas: os sujeitos forneceram muitas informações por meio de comentários, explicações e esclarecimentos vindos de iniciativas próprias que enriqueceram o processo de análise dos dados.

Com o encerramento de todas as entrevistas, passou-se a fazer a transcrição das respostas. A digitalização possibilitou maior objetividade na organização e na análise dos dados coletados. Depois disso, as entrevistas foram impressas.

Para analisar as respostas, as entrevistas foram agrupadas, de maneira minuciosa, em categorias (serão comentadas a seguir). O objetivo da análise do roteiro de entrevista foi duplo: por um lado, identificar elementos que fundamentassem respostas às questões da pesquisa; por outro, realizar uma análise temática de todo o conteúdo, para levar em conta eventuais questões introduzidas pelo próprio entrevistado.

4.3 ORGANIZAÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Tencionou-se proceder à construção das categorias de análise a partir de um roteiro de entrevistas com temas que viessem atender às necessidades do objeto em estudo – **O sentido da avaliação para o professor de ensino médio.**

O conjunto de perguntas das entrevistas está separado por blocos temáticos que para facilitar a análise, estão distribuídos em categorias. Para a análise dos dados, as entrevistas foram categorizadas tomando-se como parâmetro principal os tipos de resposta mais recorrentes. Também foram levadas em consideração algumas respostas

intrigantes, que poderiam apontar para um melhor entendimento das relações entre os professores em sua prática de sala de aula.

As respostas dos professores apresentam algumas similaridades, por exemplo, quando se trata de avaliação contínua e dos instrumentos utilizados. No questionamento, poucos admitem necessariamente adotar uma prática avaliativa tradicional. Destarte, os próprios relatos dos professores indicam pistas para a construção das unidades de análise.

Distribuição das Unidades de Análise

Quadro 03 – Roteiro de entrevista

UNIDADE DE ANÁLISE	ROTEIRO DE ENTREVISTA
Ensino e Avaliação/ Avaliação e Ensino	Para você, avaliar é um ato pedagógico? um ato administrativo? ou as duas coisas ao mesmo tempo? ou você sugeriria outro(s) adjetivo(s)? (Qual(is)? Pode explicar? Em sua prática pedagógica, em algum momento, a avaliação é discutida com os alunos? Você fala a eles sobre as dificuldades desse processo? Se fala, pode descrever esse(s) momento(s)? Pode dizer se tem dificuldades; ou seja, há empecilhos? se sim, qual(is)? Pode descrevê-lo(s)?
Avaliação formativa	Você provavelmente faz avaliação. Pode explicar como costuma fazê-la? Você pode dizer o que faz com os resultados das avaliações?
Função da avaliação	Sabe-se que avaliação é um tema complexo, mas, em sua compreensão, qual(is) a(s) função(ões) da avaliação? Pode dizer se a avaliação é muito importante? Explique. Mas será que essa é a função real da avaliação?
Recursos didáticos	Você pode descrever que recursos costuma utilizar

	para fazer sua avaliação, ou seja, quais instrumentos didáticos? Você acaba de falar de alguns recursos didáticos, há dificuldade em usar esses recursos?
Instrumentos tecnológicos utilizados	Diante de um novo arsenal tecnológico, será que você sabe usar esses recursos (dvd, cd, vídeos gerais, material da internet etc...), como prática pedagógica, a serviço das aprendizagens dos alunos?
Pretensão quantitativa da avaliação	Na avaliação, você costuma colocar um 10? Explique. E um zero? Já ouviu comentários de colegas de trabalho sobre isso? O avaliar é julgar, mensurar? Como você vê esse processo? Em uma avaliação, o professor precisa “compreender” a situação do aluno, de modo a “avaliar bem”; ou seja, você acredita que esse modelo binário (certo x errado) é o mais adequado? Explique. Só o observável é avaliável?

Com essas unidades de análise, buscou-se compreender os sentidos que os professores do ensino médio atribuem a sua prática avaliativa. As entrevistas foram realizadas tendo-se o cuidado de observar as várias reações e manifestações apresentadas pelos entrevistados.

As entrevistas foram agrupadas em categorias seguindo-se dois critérios comuns: a recorrência das respostas bem como a singularidade e as contradições de cada uma delas. Foi considerado significativo o que era recorrente e o que, mesmo sem muita repetição, chamava a atenção, por ser inusitado.

Quanto ao tratamento dos dados, priorizou-se a perspectiva transversal. A análise transversal consiste em tratar as respostas a uma mesma questão em vários questionários. Nesse tipo de análise, examinam-se todas as respostas a uma mesma questão nas diversas entrevistas. Tal procedimento foi adotado para as perguntas desde que atendesse aos interesses do objeto de estudo. Depois de organizadas em (sub)categorias, as próprias respostas dos professores entrevistados ofereceram elementos suficientes para as unidades de análise. Vale lembrar que o objetivo central era entender o sentido da avaliação para o professor de ensino médio.

Os entrevistados são profissionais das várias áreas do conhecimento. Todos têm experiência na docência e não há notadamente diferenciação entre as práticas de professores de áreas diferentes.

Ao longo da entrevista, pôde-se perceber que todos os professores apresentaram o design de sua prática tranquilamente. Vale lembrar que, em alguns momentos, ocorreram contradições e incompletudes em suas falas. Porém, mesmo quando eles não sabiam responder exatamente à pergunta, recorriam a várias estratégias, como criticar a direção ou o próprio aluno.

Na pesquisa, respostas vagas e curtas, bem como a rapidez com que alguns terminaram de responder, evidenciam as dificuldades apresentadas pelo professor em sua prática docente.

Na tabela abaixo, pode-se verificar a distribuição dos entrevistados por áreas do conhecimento.

Tabela 01 - Distribuição dos entrevistados segundo a área de atuação

Área de Atuação	Frequência	(%)
Geografia	4	14,8%
Matemática	4	14,8%
Física	3	11,1%
História	3	11,1%
Inglês	3	11,1%
Artes	2	7,4%
Educação Física	2	7,4%
Português	2	7,4%
Biologia	1	3,7%
Filosofia	1	3,7%
Química	1	3,7%
Sociologia	1	3,7%
Total	27	100,0%

Fonte: Levantamento de dados primários – junho-novembro 2010

Na Tabela 01, pode-se observar que foram entrevistados professores de diversas áreas do conhecimento: Artes, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, História,

Inglês, Português, Química e Sociologia. Dos 27 entrevistados, 14,8% são professores de Matemática e 14,8% de Geografia.

Quanto ao gênero dos entrevistados, ainda que haja um percentual maior de professores do sexo masculino (59,3%) em relação ao sexo feminino (40,7%), não se nota diferenciação de posturas epistemológicas ou de práticas relacionadas ao gênero.

Tabela 02 - Distribuição dos entrevistados segundo o gênero

Gênero	Frequência	(%)
Masculino	16	59,3%
Feminino	11	40,7%
Total	27	100,0

Fonte: Levantamento de dados primários – junho-novembro/2010.

A seguir, são apresentados os núcleos temáticos em estudo. Depois de uma minuciosa leitura das respostas das entrevistas, foram construídos 15 núcleos temáticos, a fim de se poder entender melhor o sentido da avaliação para o professor do ensino médio.

Tabela 03 - Núcleos temáticos citados pelos entrevistados

NÚCLEOS TEMÁTICOS	OCORRÊNCIA	(%)
	A	
Avaliação como ato pedagógico/administrativo	27	8,60
Ensino/avaliação	26	8,30
Atribuição da nota: o 10	26	8,30
Minha prática pedagógica	26	8,30
Atribuição da nota: o zero	25	7,90
Instrumentos utilizados no processo de ensino-aprendizagem	25	7,90
Ensino : empecilhos	25	7,90
Ainda sobre avaliar bem...	24	7,60
Dificuldade de romper com o paradigma tradicional	24	7,60
Avaliação contínua (Sentido da avaliação...)	23	7,30

Formação do professor	21	6,70
Utilização de novas tecnologias	20	6,30
Interdisciplinaridade	11	3,50
Avaliação tradicional-contínua	09	2,90
Avaliação tradicional	03	1,00
Total de respostas	315	100,00

Fonte: Levantamento de dados primários – junho-novembro 2010

Na Tabela 3, podem ser observados todos os núcleos temáticos formados com base nas respostas dadas nas entrevistas. Os temas mais citados pelos entrevistados foram: avaliação como ato pedagógico/administrativo (citado 27 vezes) ensino/avaliação; atribuição da nota: o 10; prática avaliativa contínua (citados 26 vezes). O núcleo menos citado pelos entrevistados foi avaliação tradicional (citado apenas 3 vezes).

Nas respostas obtidas, observa-se o seguinte:

- a. Quando perguntados sobre atribuir a nota zero ou 10, todos os respondentes pararam para pensar na dificuldade que é atribuir um zero. Mas parte deles disse que isso era necessário para o processo de ensino. Segundo alguns deles, atribuir a nota zero faz parte do ritual escolar.
- b. Quando perguntados acerca de sua prática pedagógica em sala de aula, parte deles disse que trabalhava numa perspectiva contínua, porém muitos deixaram respingar que usavam a prova escrita como controle. É importante esclarecer que as respostas demonstram interesse em melhorar a prática. Também houve aqueles que questionaram a qualidade do ensino, preocupando-se com a autoformação, com sua prática pedagógica, evidenciando insatisfação com a escola. Do total, apenas quatro não responderam à questão referente a esse tema..
- c. Não foi formulada uma pergunta sobre o professor cuja prática de avaliação pode ser chamada de avaliação tradicional-contínua. Mas, no processo de organização das categorias, notou-se que alguns não conseguiam ter clareza sobre sua prática. Ou seja, ora se aproximavam de uma avaliação contínua crítica; ora se aproximavam da pedagogia tradicional, vigente no espaço escolar historicamente. Notou-se, a partir de um trabalho minucioso, que 09 dos 27

- entrevistados tinham essa postura que aqui está sendo chamada de avaliação tradicional-contínua;
- d. Em relação às dificuldades em romper com o paradigma tradicional, em sala de aula, parte dos entrevistados deixou claro que a escola é tradicional. Muitos não percebiam as reais contradições existentes nesses rituais instalados em sala de aula sem sede própria que contribuem para a concreção do habitus escolar. Alguns expuseram diversos problemas existentes em suas práticas: falta de tempo, pouca formação pedagógica, elevado número de alunos em sala de aula, salário baixo, etc.
 - e. Quando perguntados sobre ensino: empecilhos, os entrevistados comentaram que faltava apoio pedagógico, mais empenho dos alunos, mais clareza quanto ao papel da escola na contemporaneidade.
 - f. À pergunta sobre avaliação como ato pedagógico/administrativo, todos responderam, mas as respostas não deixaram claros os respectivos posicionamentos. Ou seja, as justificativas dos professores não atenderam às questões de estudo. Assim, esse aspecto não foi contemplado na análise.
 - g. Em relação à questão ensino/avaliação, buscou-se identificar de que forma os professores usavam as novas tecnologias, mas as escolas não ofereciam tais condições. Alguns disseram que não sabiam usar bem as novas tecnologias e houve também reclamações sobre a falta de experiência técnica por parte do professor e o despreparo para operar os novos equipamentos. Verificou-se que professores veem o uso das novas tecnologias como um vício perigoso. Ora, tais professores estavam corretos? ou, por terem pouca formação técnica para usar a tecnologia, eles se embrenhavam nesses discursos? As respostas não diferem muito das que foram dadas à questão sobre ensino: empecilhos, porque, de certa forma, elas estão correlacionadas, dizendo respeito às concepções de ensino e avaliação. Os professores justificavam essas respostas deixando clara uma associação entre o ato de ensinar e o de avaliar. Para muitos deles, o professor explica bem, tem domínio do conteúdo, é objetivo em sua fala, os alunos entendem e a matéria se torna interessante. Esse professor tinha clareza na avaliação.
 - h. Quanto à questão avaliação tradicional, a maioria dos professores disse praticar a avaliação contínua. Foi preciso fazer uma leitura com cuidado para notar, a partir dos discursos, qual a prática desenvolvida por eles na sala de aula.

- i. Quando questionados sobre o tema formação do professor, os entrevistados apresentaram várias queixas: pouco investimento por parte do Estado, a questão salarial, pouca formação adequada para ministrar as aulas. Vinte e um dos entrevistados comentaram sua resposta. Em relação aos instrumentos utilizados ao longo do processo de ensino/aprendizagem, 25 entrevistados comentaram sobre a importância de usar novos instrumentos em sala de aula. Observou-se que os professores tentam acertar (re)inventando em sala de aula, mas parte deles tem algumas dificuldades. Ainda que oculitem, sua prática é tradicional.
- j. Quando questionados sobre interdisciplinaridade, somente 11 entrevistados responderam. Notou-se que poucos conheciam as práticas desenvolvidas pelos colegas em sala de aula e que o tema interdisciplinaridade era pouco debatido. Alguns disseram que tentavam trabalhar em grupo mas sentiam que havia pouco apoio. Verificou-se também que um número pequeno tinha clareza sobre a importância de trabalhar temas envolvendo várias disciplinas.
- k. Por fim, questionados sobre sua prática pedagógica, 26 entrevistados responderam. As respostas foram variadas. Todos apresentaram um design de sua prática preocupando-se com a aprendizagem do aluno (planejamento da aula, da avaliação, metodologia, reforços, resultados negativos, etc.). De maneira geral, os professores achavam importante ter os saberes necessários para se desempenhar uma boa prática em sala de aula.

CAPÍTULO 5 - O SENTIDO DA AVALIAÇÃO PARA O PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO: LUTA POR UM DISCURSO INOVADOR E SUAS CONTRADIÇÕES – O QUE DIZEM OS PROFESSORES

Até este momento, os dados apresentados diziam respeito a elementos relacionados à história da escola, especialmente à inserção da avaliação na escola. Escreveu-se também sobre a avaliação em geral e sobre como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) discutem a questão da avaliação na atualidade.

Neste capítulo, tratar-se-á do professor como parte de um grupo, um sujeito que tem vontades, desejos, que se alimenta de experiências complexas em sua cotidianidade de sala de aula. Enfim, um ser de desejo que mantém relações com os outros, envolvido no tempo, agindo no mundo e sobre o mundo (CHARLOT, 2009). Mas é necessário frisar que esse sujeito é concreto, que existe e que, mesmo diante de toda a complexidade da relação vivenciada em sala de aula, não é um ser incapaz de ser entendido, um ser em cujo universo não se possa mergulhar. Afinal, ele pode ser analisado como o conjunto de processos que realiza em suas relações com o mundo, com os outros e consigo próprio (CHARLOT, 2009).

Discute-se aqui qual o sentido da avaliação para professor de ensino médio. O propósito é compreender como esse sujeito interpreta seu próprio fazer pedagógico.

Para a construção deste capítulo, foram elencadas alguns eixos temáticos para análise a saber:

- a avaliação contínua e o sentido da avaliação para o professor;
- referências às próprias experiências de forma geral;
- a prática metodológica do professor no sentido estrito de (re)ver e (re)organizar;
- as atividades do professor no sentido de refletir e compreender a avaliação.

5.1 O SENTIDO DA AVALIAÇÃO PARA O PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO

Charlot (2000, p.72) ressalta que o ato de

[...] aprender faz **sentido** por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção da vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e a que quer dar de si aos outros.

Para se entender de forma aprofundada o sentido da avaliação, procurou-se refletir sobre essa questão por meio da relação do sujeito com o saber, conforme é definida por Bernard Charlot. Para esse autor, a relação com o saber é uma relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros (CHARLOT, 2000, p.78); ou seja, o mundo é resultado de uma série de significados, mesmo se constituindo em espaço de atividades.

Pode-se afirmar que a avaliação do professor depende basicamente de como ele compreende o conhecimento, ou as informações, sobre avaliação.

Conforme se vê nos estudos de Charlot, isso depende de como o professor se relaciona com esse saber, uma vez que o sujeito em atividade, se mobilizado ou motivado, pode buscar o conhecimento. Conforme já foi dito neste texto, para Charlot, a mobilização é algo que vem “de dentro”, tem a ver com o desejo, que é o móbil da ação, enquanto a motivação é algo externo, ou seja, “de fora”: é-se motivado por alguém ou por outra pessoa (CHARLOT, *ibid.*, p.55). Charlot explica:

[...] faz sentido para um indivíduo algo que lhe acontece e que tem relação com outras coisas de sua vida, coisas que ele já pensou, questões que ele já propôs... Tem sentido... o que produz inteligibilidade sobre algo... o que é comunicável e pode ser entendido em uma troca com os outros. Em suma, o sentido é produzido por estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros. (CHARLOT, *ibid.*, p.56).

Faz-se necessário, aqui, definir termos utilizados nas investigações processadas. Ora, para Charlot, informação é algo externo ao indivíduo, que pode ser armazenado ou transmitido e que ainda não foi engendrado pelo sujeito; já o conhecimento é engendrado, porém ainda não transmitido, mas já assimilado e já podendo ser utilizado pelo sujeito. Este possui um saber quando é capaz de transmitir de forma inteligível seu conhecimento, de maneira semelhante ao que faz com a informação, porém com o acréscimo dos aspectos subjetivos (CHARLOT, *ibid.*, p. 61).

Em função do exposto, fazem-se alguns questionamentos:

qual(is) o(s) sentido(s) da avaliação para o professor?

que elementos estão presentes na elaboração desses sentidos na avaliação realizada pelos professores?

Visando a entender com mais propriedade o sentido da avaliação para o professor de ensino médio, observem-se as falas seguintes:

Perceber o progresso dos alunos, principalmente, em termos qualitativos. (E1, Biologia)

É o aluno ler em sala de aula, aquele que participa das aulas, que mesmo que responda alguma pergunta errada, mas pelo menos tentou, ou seja, são essas coisas em que o professor percebe que o aluno está pedindo, ele está chamando, ele quer o estudo, ele quer aprender. (E3, Português/Literatura).

As falas acima de dois entrevistados que pensam de maneira semelhante quanto ao sentido da avaliação. O primeiro diz que se trata de perceber o progresso dos alunos, afirmando, em outro trecho da entrevista, que é fundamental o professor ter uma boa formação, ter um bom empenho em sua prática: Estuda previamente o assunto a ser abordado, prepara o material a ser exposto e, por último, apresenta em sala estimulando a participação e a interação entre os alunos.

E3 (Português/Literatura) usa discurso semelhante, com dizeres diferentes, ou seja, para ele, cabe ao professor perceber o momento correto em que o aluno aprende – o aluno que participa – devendo o professor dar sentido a tal processo. Para esse professor, é preciso estudar previamente o assunto para poder abordá-lo com conhecimentos teóricos e didáticos, de modo que o aluno compreenda e que haja sentido no processo. Vê-se que começa a ser comum nas escolas da rede pública⁷² cobrar-se do professor que ele modifique suas práticas em sala de aula.

O sentido da avaliação está atravessado por uma construção conflituosa, pois, ao mesmo tempo que o professor admite que tal sentido está ligado à percepção pelo aluno do processo de novas aprendizagens, o ensino é controlado e vigiado passo a passo. Isso acaba configurando uma perspectiva classificatória. (ESTEBAN, 2003,

⁷² Na pesquisa, grande parte dos entrevistados tece comentários acerca de “inovar”, compreender o aluno, o aluno como centro etc. Pelo menos no que concerne ao discurso, é unanimidade a ideia de que é preciso ser diferente.

p.19). Portanto, mesmo que de maneira velada, os mecanismos de vigilância e de punição aparecem embutidos no cotidiano escolar.

Esteban (2003) alerta para o fato de que, embora os discursos sejam de novas práticas e ações no processo de ensino-avaliação, a todo instante há o risco do fantasma da perspectiva classificatória – aquela abordada por Luckesi como um juízo de valor sobre dados relevantes, objetivando uma tomada de decisão. (LUCKESI, 2005). Por outro lado, mas na mesma linha, Veiga (s/d) afirma que se a aprendizagem é vista como o resultado do processo de ensino, conseqüentemente a avaliação é parte integrante desse processo. A vinculação da avaliação com a atual organização do trabalho pedagógico significa concebê-la como um dos elementos constitutivos do processo de ensino fundamentado na lógica do controle técnico e da fragmentação.

Em algumas entrevistas, pôde-se perceber que os sujeitos constroem discursos sobre mudança de prática, embora haja contradição em alguns momentos de suas falas.

Diz E4 (Matemática), comenta:

... A avaliação dinâmica seria aplicada no processo diário, no dia a dia, na relação aluno-professor.

Diz E6 (Matemática):

... avaliar é estar medindo o conhecimento constantemente, infinitamente, sem parar.

Diz E7 (História):

... o conteúdo só faz sentido para o aluno quando ele mesmo percebe que foi capaz de fazer algo, de realizar algo. Quando ele percebe isso, ele começa um processo de autonomia, como se ele começasse a ser mais maduro.

Aqui, mais uma vez, no que se refere ao sentido da avaliação, os entrevistados (E4, E6 e E7) encaminham e sublinham a ideia de que ela precisa ser “dinâmica”, “medir conhecimento” e “constituir autonomia intelectual”.

A pesquisa atesta que há um alargamento na compreensão desses professores sobre o sentido da avaliação – a essência do discurso é quase a mesma; as diferenças se referem à metodologia. Assim, o sentido da avaliação remete para uma ação do professor sobre o aluno. Nota-se que o professor tem se embrenhado nesse processo com o propósito de melhorar sua prática de sala de aula. Parece estar havendo certo balanço das experiências desses professores.

Mais detalhadamente, vê-se que o sentido da avaliação, para E4, está ligado a uma avaliação dinâmica. Mas o que se pode entender por avaliação dinâmica? Tem relação com o sentido da avaliação? E4 diz que a avaliação só faz sentido quando faz referência a uma “relação no dia a dia” em sala de aula, a qual deve permitir que se construam saberes e competências que se podem aí adquirir. Certamente, o sentido da avaliação é exatamente essa dinâmica. Para esse mesmo entrevistado, se tal processo é dinâmico, ocorre uma aproximação epistemológica entre os sujeitos nele envolvidos nessa etapa (LUCKESI, 1996, 2005; BERGER, 2005).

Vê-se que há aproximações entre E4 e E6 em relação ao sentido da avaliação. E6 a enxerga como necessária para se medir continuamente o processo de ensino-aprendizagem. Ainda que o termo “medir” seja amplamente criticado atualmente, E6 diz que a avaliação é um processo que exige acompanhamento constante do aluno, afirmação pouco consistente.

Vejam-se outros discursos acerca do que entendem os professores sobre o sentido da avaliação:

Contínuo, no sentido de acompanhar as etapas pelas quais eles [os alunos] passam para absorver novos saberes. (E10, História do RN).

...fazemos um processo contínuo e aí eles mesmos dizem como aprenderam, o que aprenderam e eu vou fazendo anotação. Diariamente, eu faço as anotações do grau de dificuldade, do grau de aprendizagem dos alunos em relação às atividades. (E11, Inglês).

Com relação aos alunos que estão errando com frequência ou que não estão conseguindo acompanhar a disciplina... Com essa questão vem o aprendizado, porque a gente tem que seguir pelo ditado “é errando que se aprende”. (E13, Matemática).

É interessante observar que E10 (História do RN) afirma que é preciso acompanhar etapas...na aprendizagem... – ou seja, respeitar as etapas ao longo do processo avaliativo –, considerando que “nem todos os alunos assimilam igualmente o processo de aprendizagem, nem todos aprendem no mesmo momento”: uns aprendem mais rapidamente que outros, os quais necessitam de mais atenção por parte do professor.

Num dos trechos da entrevista com E11 (Inglês), pode-se ver a preocupação desse professor em dizer que avaliação se dá de forma “contínua”, levando-se em consideração as dificuldades de aprendizagem apresentadas por cada um ao longo do processo de ensino, logo do processo avaliativo.

A lógica dessas falas circula em torno de que o sentido da avaliação é relacionado a uma avaliação mais permanente, ou seja, a uma avaliação em que o professor seja capaz de entender os alunos e situá-los em um contexto. O professor pelo menos tenta embrenhar-se para acompanhar esse processo de ensino e, conseqüentemente, de avaliação.

Não é a mesma, mas é interessante, a postura apresentada por E15 (Inglês), que relaciona a avaliação a uma proposta triangular (contexto, fazer e analisar).

O professor utiliza diversos discursos, diversas práticas e realiza diferentes ações. Assim, para se compreender o que ocorre na escola, deve-se antes investigar, descobrir, pesquisar, construir, entender o conjunto de mediações... (CHARLOT, 2005, p.63) que indique por qual(is) caminho(s) prosseguir. Nessa tentativa, nota-se que os entrevistados têm consciência de suas dificuldades cotidianas quanto a entender com mais clareza o real sentido de sua prática. É bom lembrar que o professor nem pode ser considerado herói nem vilão, apenas um sujeito que deve ser responsável pela profissão que exerce.

Nas falas dos professores entrevistados, os quais falam abertamente sobre o sentido da avaliação, há muitas clivagens e contradições no que diz respeito a determinados conceitos trabalhados por eles mesmos. Por exemplo, diz (E16, Português/Literatura):

...a participação dele (do aluno, grifo nosso) em sala de aula, se ele participa, se pergunta, se ele responde quando o professor questiona... então eu vejo a avaliação não como uma coisa isolada, mas aquilo que você está fazendo em sala de aula.

Na fala acima, a participação do aluno é considerada importante, o que revela uma tentativa de explicação sobre o que seja o desenvolvimento do sentido da avaliação. Para esse professor, ela não é dissociada de um processo em que o aluno seja artífice na construção de novos saberes. Vê-se aí o desejo de uma prática inovadora em sala de aula, corroborada pelo fala abaixo:

[...] Percebe o desenvolvimento do aluno diante do reflexo apresentado por ele em sala de aula. Ou seja, a partir de sua fala, de suas exposições sobre os conteúdos apresentados. E17 (Química).

Num nível semelhante ao da fala anterior, E17 (Química) entende que o momento para avaliar é aquele em que o professor percebe o desenvolvimento do aluno. Assim, afirma que a avaliação deve estar ancorada em bases pedagógicas construídas solidamente. Fica evidenciado que há uma ruptura com a forma tradicional de ensino. Isso leva a entender que o sentido dado pelo professor a ensino e avaliação está fundamentado em suas próprias experiências.

O sentido da avaliação é comentado por E16 (Português/Literatura), como estando intimamente ligado ao momento em que o aluno participa, se envolve nos debates e discussões:

... percebe-se o desenvolvimento do aluno diante do reflexo apresentado por ele em sala de aula. Ou seja, a partir de sua fala, de suas exposições sobre os conteúdos apresentados. (E16, Português/Literatura).

Esse professor descobre, paulatinamente, como ocorre a aprendizagem dos alunos, uma vez que os acompanha, como declara nesta passagem: A gente tem que explorar o aluno. A partir de nossa primeira avaliação, a gente já busca interpelar o aluno, chamar para participar, buscando mais desempenho por parte dele. (E16, Português/Literatura). Assim, a avaliação parece romper com os modelos mais tradicionais de ensino.

Ora, se o sentido da avaliação é envolver o aluno... inseri-lo nos debates, por outro é preciso entender que essas relações precisam ser “construídas” pelo sujeito no decorrer de sua escolaridade, para que ele possa interagir com os outros colegas, com o professor e, ao mesmo tempo, apropriar-se dos saberes que estão sendo transmitidos na escola. Só assim, ele poderá encontrar sentido para sua permanência na escola.

Em algumas falas sobre o sentido da avaliação chamam a atenção às preocupações didático-pedagógicas:

[...] a aproximação com o aluno, inserido no contexto escolar, facilitará na identificação de suas habilidades e dificuldades. (E18, Física).

[...] desenvolve o método de avaliação contínua, onde procura trabalhar com os conteúdos relacionados aos temas transversais. (E20, Educação Física).

[...] avaliação do aluno em todo seu processo avaliativo, que se dá de modo contínuo, que permite avaliar o aluno ao longo do processo, e não apenas no momento da prova. (E21, Artes).

[...] avaliação contínua para avaliar os alunos ao longo do processo de ensino. (E22, Inglês)...

Os vários entrevistados – E18, E20, E21 e E22 – se aproximam da construção de um habitus pedagógico crítico. Eles veem a necessidade de se produzir um sentido para a avaliação ancorados na concepção de avaliação contínua, mas com nuances diferentes.

O resultado apresentado pelas entrevistas merece atenção. Elas podem esclarecer se os professores são ou não agentes responsáveis pela implementação de um sentido avaliativo menos coercitivo. Há posicionamentos interessantes, em que se nota o intuito de dar à sala de aula uma nova feição. Mas isso somente é possível quando as atividades ou os conteúdos propostos ao aluno são compatíveis com suas expectativas de vida, quando ele encontra o verdadeiro sentido de aprender.

5.2 AVALIAÇÃO, SENTIDO E AS CONTRADIÇÕES: IDAS E VINDAS DOS DISCURSOS

Percebe-se, acima, uma aproximação do sentido da avaliação à avaliação contínua. Para se compreender melhor o sentido da avaliação desenvolvida pelos professores, foi preciso inseri-los como sujeitos do processo educativo. Ou seja, a partir das falas, foi possível verificar como eles veem sua prática de sala de aula.

Aqui, chama-se a atenção para as pesquisas realizadas por Charlot (2005) sobre a relação do sujeito com o saber que buscam [...] compreender como o sujeito categoriza, organiza seu mundo, como ele dá sentido à sua experiência e especialmente

à sua experiência escolar [...] como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio (CHARLOT, 2005, p.41).

Assim, à medida que se vão estabelecendo relações no cotidiano do aluno, essa singularidade lhe possibilita interpretar o mundo e dar-lhe “sentido” de forma particular, nessa relação com o social, porque, segundo Charlot (2001, p.28), Toda relação com o saber é indissociavelmente singular e social. Sendo assim, fica clara a importância da figura do professor em sala de aula, pois o aluno não aprende sozinho, não adquire o saber sem a intervenção do outro.

Pretende-se, nesta seção, entender o **sentido da avaliação** e as contradições do sentido que o professor lhe dá. Novas tendências permitem que se pensem de outra maneira e de forma mais crítica os problemas escolares. As reflexões de Bernard Charlot ajudarão nas análises desenvolvidas a seguir.

Nas respostas, os entrevistados manifestam dificuldade de entender o que de fato seria o sentido da avaliação. Algumas vezes, eles se mostram preocupados em não parecerem tradicionais, anunciando, a todo instante, que praticam a avaliação contínua e respeitam as habilidades dos alunos.

O que parece o sentido da avaliação para alguns nem sempre corresponde a como a entendem os demais entrevistados. É possível que a explicação para isso seja o fato de a escola seguir um modelo tradicional, cuja ferramenta principal é a prova, e, ao mesmo tempo, cobrar posturas diferenciadas do professor em sala de aula. Observem-se as falas a seguir:

Trabalhar com a interpretação de textos, uma vez que tem por objetivo **preparar o aluno para o vestibular**, ou seja, como vivemos em uma sociedade de consumo, procuro orientá-los das mais diversas formas. (E22, Inglês).

Avaliar é **estar medindo** o conhecimento constantemente, infinitamente, sem parar. (E23, Educação Física).

A participação do aluno durante a aula, exercícios para casa, trabalhos de pesquisa, seminários, redação sobre temas variados, trabalhos em grupo e a prova escrita, subdividida em questões objetivas e discursivas, pois necessitam para os concursos [...]. (E26, História).

Um balanço do sentido da avaliação para os entrevistados revela com frequência a ideia de que, dentro do paradigma tradicional confeccionado pela história da escola, é possível pensar-se em outra forma de compreender o sentido de avaliar, embora os

entraves sejam inúmeros, conforme afirmam E22 (Inglês), E23 (Educação Física), E26 (História) etc. Por exemplo: E22 se refere a: preparar o aluno para o vestibular. Certamente ele tem alguma razão; porém aqui aparece uma contradição da escola: ao mesmo tempo que o professor se vê como sujeito que deve ensinar o aluno a ter uma visão crítica da realidade, ocupa-se em ministrar dezenas de horas de aula para que os alunos, ao enfrentarem o vestibular ou os concursos, obtenham aprovação.

E23 diz que a avaliação é também estar medindo. O “medir” é o sentido da avaliação para esse professor. Ele se empenha para desenvolver um bom trabalho. O curioso é que a escola, que tem em seu bojo elementos conservadores, cobra que seus professores sejam construtivistas.

Nas observações de E26, isso ainda está mais explícito. Ele diz que a avaliação é subdividida em questões objetivas e discursivas, pois [os alunos] necessitam para os concursos... Cabe aqui destacar que tal contradição é fruto de um processo histórico da organização escolar. Nota-se, portanto, que a avaliação realizada por esses professores não é tradicional nem, muito menos, construtivista. Essa forma de avaliação passará a ser chamada de “avaliação tradicional-contínua”⁷³.

As falas dos professores sobre o sentido da avaliação não são vãs: elas evocam também a conformidade com a realidade da escola, pois atestam que a escola tem resistido às mudanças, talvez porque tanto os professores como os diretores, coordenadores e outras autoridades educacionais tenham “medo” de perder o poder que exercem.

Assim, a avaliação é tida como o momento em que culminam todas as ações de um período de ensino, seja uma semana de aulas, uma quinzena, um mês ou um bimestre.

Mas será possível o professor entende a avaliação de forma diferente da habitual? Será possível romper com a escola tradicional, no momento em que o seu papel está atrelado a várias contradições? Parece que não, pois, ao mesmo tempo que os entrevistados apontam saídas, eles mesmos anunciam que o sistema é assim, que a sociedade é assim, que a escola é assim.

Dessa maneira, a avaliação naturalizada historicamente pelos professores e pela escola tem explicações mais ou menos diferenciadas, conforme atesta a investigação.

⁷³Chama-se “avaliação tradicional-contínua” aquela em que o professor, na tentativa de desvencilhar-se de elementos de uma pedagogia tradicional, não o consegue. Ele tenta praticar a pedagogia que ele mesmo classifica como contínua, porém não tem as bases epistemológicas e didáticas suficientes para exercer, no cotidiano, essa prática.

Ainda que não se tenha investigado sobre o que pensam os alunos acerca do sentido da avaliação, pode-se entender que é preciso que haja respeito mútuo entre professores e alunos para a produção de sentidos ao longo do processo avaliativo. Sem essa troca e essa sincronia pedagógica, os envolvidos caem em armadilhas centralizadoras e tipificam o habitus tradicional. Necessário se faz, portanto, o desenvolvimento das habilidades e competências (PERRENOUD, 2000) recomendadas pelos sistemas de ensino ao longo do processo histórico. A avaliação praticada por alguns acaba funcionando (ainda) como forte instrumento de controle educacional, conforme atesta esta fala:

Apesar das várias tentativas que tenho utilizado para ultrapassar o tradicional, vejo que é complicado, pois ainda sinto que a prova é um instrumento forte nesses momentos avaliativos. (E22, Inglês).

Embora esse entrevistado tenha criatividade e tente romper com o modelo de ensino considerado tradicional, ele não enxerga, no momento, outra saída para avaliar mais sensata que a prova escrita.

Algumas conclusões temporárias sobre o sentido da avaliação...

A avaliação aparece, nos discursos analisados, como um instrumento que objetiva verificar se o estudante alcançou, e em que grau, os objetivos que se propõe o processo de ensino. Implícita e mascaradamente, entende-se a avaliação como algo que deve exercer o controle do conhecimento e, dissimuladamente, classificação.

Observou-se que o sentido da avaliação para os professores nas escolas pesquisadas é repleto de contradições, uma vez que ela ora é tida como um fim para se verificar se o aluno está capacitado a atender determinadas exigências das disciplinas, ora é concebida como forma de preparar o sujeito para a vida, ou mesmo para o vestibular ou o mercado de trabalho.

Os professores atribuem sentidos à avaliação por suas vivências, tendo a si mesmos como referência em suas experiências pedagógicas. Assim, conseguem colocar-se no lugar do aluno ao simularem uma situação de ensino, e indicar abordagens de ensino, criticar, dar sugestões, bem como identificar possíveis processos de avaliação inovadores.

Resumidamente, em relação ao sentido da avaliação para o professor de ensino médio, pode-se dizer o seguinte:

- a. Os professores indicam várias possibilidades de sentido para avaliação. Uma nota introdutória que aparece em vários depoimentos é a palavra inovar. Eles dizem que, para dar um novo sentido a esse processo, é importante inovar, ou seja, que se faz necessário dispor de um aparelhamento na escola e de maior apoio pedagógico.
- b. O sentido da avaliação (de acordo com as falas de alguns entrevistados) é entender a vasta trajetória percorrida pelo aluno em determinado período, saber como ele chegou a determinadas conclusões, entender seu raciocínio, ajudá-lo, descobrir com ele, dentro de sua realidade, quais os meios ideais de se calçar uma prática com uma boa teoria, e desta novamente ir para a prática, num ir e vir constante, criando caminhos, na tese, na síntese, na antítese e novamente na tese... Com ele, com eles, pois eles também se renovam a cada ano.
- c. Em muitos momentos, pôde-se notar que o professor pensa que detém o poder na sala de aula e que pode tratar o aluno como quiser, esperando que ele cumpra suas obrigações, que não apresente problemas na aprendizagem e que a classe seja homogênea. Mas a realidade é diferente, quando entram em cena as pessoas, com diferentes histórias de vida, valores, motivações, expectativas e reações as mais variadas possíveis.
- d. Por fim, arrisca-se dizer, tendo-se em vista o alargamento da compreensão sobre avaliação apresentado nas entrevistas, que, como afirma Charlot (1996), quando trabalhamos com a relação do aluno com o saber e com a escola, o que interessa não é o que o aluno aprende, mas o que faz mais 'sentido' para ele naquilo que aprendeu e este sentido só é construído quando ele consegue estabelecer relação com algo que já viveu ou conhece. (CHARLOT, 1996).

CAPÍTULO 6 - O QUE REVELAM OS DISCURSOS DOS PROFESSORES SOBRE SUA PROFISSÃO E O QUE ESTES SABEM SOBRE A RELAÇÃO ENTRE INTERDISCIPLINARIDADE E AVALIAÇÃO

No capítulo anterior, discutiu-se sobre **O sentido da avaliação** e as contradições dos discursos dos professores. Este capítulo assenta na ideia de que, mesmo não sendo objeto direto da investigação, é importante entender mais sobre a formação do professor, pois vê-se, no discurso de muitos entrevistados, essa preocupação. Por isso, aqui se falará sobre como os professores veem sua formação⁷⁴, sua autoformação, sobre encantos e desencantos na profissão.

Observou-se também que a interdisciplinaridade não é o centro das pesquisas, mas foi possível perceber que alguns dos entrevistados, quando tentavam expor como realizavam suas avaliações, deixavam indícios de que, para se entender o novo aluno, é necessário olhá-lo de maneiras diferenciadas, uma das quais é por meio da interdisciplinaridade.

Neste capítulo, busca-se compreender e interpretar como se organizam os discursos dos entrevistados, o que eles pensam sobre sua formação profissional e, além disso, perceber como veem a interdisciplinaridade nos dias atuais.

6.1 O QUE OS PROFESSORES DIZEM SOBRE SUA PROFISSÃO E SOBRE O QUE SABEM E O QUE FAZEM

Com o propósito de verificar a ressonância de uma das questões da pesquisa, tentou-se analisar o que os professores disseram acerca da formação continuada: se ela é a formação continuada é ou não importante para eles poderem exercer sua prática avaliativa. Dos 27 docentes entrevistados, 21 responderam sobre essa questão. Eles foram deixados à vontade nas entrevistas, por se entender, que, assim, seus discursos serão mais válidos para as análises.

Neste item, usar-se-ão como base os textos de Gauthier (1998), Núñez e Ramalho (2009), Giroux (1997) e Tardif (2002).

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, mas, em relação à formação do professor, não foi formulada nenhuma questão direta; apenas se perguntou sobre a

⁷⁴ Ver mais em Correia (1989).

prática de cada um e como fora sua formação, de um modo geral. Assim, o entrevistado pôde trazer à tona algumas questões relacionadas ao professor (sua profissão, sua formação continuada e como essa formação aparece no processo de construção da avaliação) a partir da situação de sala de aula.

Além de relatar sua prática e a expectativa que tinha em relação ao momento profissional que estava vivendo, o professor, geralmente, acrescentava fragmentos de sua experiência de formação, como se verá a seguir. Observem-se, de início, estes dois excertos:

... Precisamos buscar, além da formação inicial ofertada pelas agências de ensino, novos conhecimentos que nos ajudem no processo de ensinar e avaliar... Sinto essa necessidade, pois não estou conseguindo acompanhar a dinâmica da didática de ensino em sala de aula. Vejo que as minhas aulas são quase sempre iguais. (E1, Biologia).

... é importante uma formação continuada para alterar a própria prática e a de alguns professores que se adaptaram à rotina da sala de aula e que buscam inovar, porém não conseguem colocar em prática novos trabalhos e projetos. (E2, Geografia).

E1 (Biologia) diz: Precisamos buscar além da formação inicial ofertada pelas agências de ensino, falando da preocupação com a “boa formação” intelectual para o exercício diário de sala de aula, o que é corroborado por E2, ao afirmar que é importante uma formação continuada para alterar a própria prática... Ambos ressaltam que se faz necessário, a todo instante, estar atento às novas mudanças e às situações que podem aparecer nas salas de aula, permitindo entender que isso poderia melhorar sua didática, o que, conseqüentemente contribuiria positivamente para a avaliação.

E1 e E2 parecem sentir a ausência de um esclarecimento maior sobre a ação em sala de aula durante o processo de formação e sentir também a não disposição das agências de ensino, de um modo geral, para satisfazer os interesses dos professores. Entendem que se deve ir além do que é ofertado por essas agências, pois se precisa de novos conhecimentos que [...] ajudem no processo de ensinar e avaliar... Esses entrevistados têm consciência de sua prática e de que uma formação constante pode resultar em ações e práticas diferenciadas para atender os novos sujeitos. Esses pequenos trechos inscrevem automaticamente os dois professores entre aqueles que vivem o dilema que aflige a muitos no espaço escolar.

E1 continua afirmando que são necessários novos conhecimentos, e completa: ...Sinto essa necessidade, pois não estou conseguindo acompanhar a dinâmica da didática de ensino em sala de aula. Essa revelação configura quase uma denúncia no que se refere a sua didática. Pode-se afirmar que esse professor, embora sinta necessidade de mudança em sua prática, resente-se da ausência de um acompanhamento mais atuante por parte da escola. Afirma notar que a maioria das ações desenvolvidas em sala de aula referentes a sua didática está ancorada em suas vivências, experiências e em minicursos, de modo que ele sente dificuldade em avaliar o aluno dentro das novas perspectivas.

A fala desse professor comprova a importância da formação continuada. Essa formação permanente, para grande parte dos entrevistados, aparece como aspecto positivo exatamente no que diz respeito ao acompanhamento do aluno ao longo da avaliação. Essa entrevista deixa transparecer como os professores se tornam adaptados às realidades que vivem. Ou seja, há uma inércia na prática da sala de aula, predominando modos de avaliar tradicionais, com poucas mudanças.

Os primeiros balanços acerca do que dizem os professores sobre sua profissão revelam que eles buscam uma formação continuada e sentem necessidade de mudar sua prática, especialmente as formas de avaliar. O desafio da profissionalização docente é evitar estes dois erros: ofício sem saberes e saberes sem ofício. (GAUTHIER, 1998).

Retornando a E2, outro ponto a ser observado é que, no momento de falar sobre sua prática, ele afirma que “busca inovar”, porém se vê inerte diante da concretude que é a escola – ela até almeja práticas diferentes, mas em seu bojo repousam os valores tradicionais. Por outro lado, o discurso desse entrevistado suscita alguns questionamentos: por que no discurso de muitos entrevistados aparece o medo ou a pouca coragem para enfrentar esses problemas? o que os impede de debatê-los na escola? por que o professor ensina conhecimento e parece que foge dele no momento de debater?

No momento, não dá para responder a essas questões, pois não dizem respeito diretamente ao objeto em foco neste trabalho. Pode-se apenas adiantar que os pontos ressaltados por E2 estão ligados à formação histórica da instituição escola, a qual repousa em um longo lago de silêncio naturalizado.

Segue E10, que confessa: Temos pouca formação intelectual...

O professor denuncia uma questão crucial na escola, referindo-se à pouca formação para a docência. Essa é uma discussão recente desenvolvida nas escolas que precisa ser difundida e reconhecida. Mas, sem dúvida, essa dificuldade reflete,

automaticamente, na ação desenvolvida em sala de aula no que concerne à avaliação. Ensinar é um processo que exige boa formação. Apenas a experiência não basta: é preciso refletir bem sobre o que se passa em sala de aula ao longo do processo de ensino e de avaliação. Afinal, a boa formação ensina o professor a refletir quando expõe ideias, quando ouve os alunos. Instala-se, assim, uma prática interacionista, que facilita todo o processo.

Convém aqui lembrar que

[...] ainda não chegaram, de modo satisfatório, aos professores e muitas vezes, quando chegam, passam a atribuir a eles funções diversas e complexas que por vezes os próprios teóricos não teriam condições de cumpri-las. (RAMALHO; NUÑEZ, 2009).

Os autores citados acima querem alertar para a urgência de uma reforma, no processo de formação de professor, que seja capaz de atender às novas demandas e às exigências da sociedade contemporânea.

Prosseguindo na análise, E13 (Matemática) atesta que ainda são incipientes as discussões e os debates em torno da formação do professor no espaço escolar:

... é preciso haver comunicação e troca de experiências entre os colegas de sua área. Porém, discute-se pouco sobre aprofundamento de teses pedagógicas que fortaleça a gente no processo de ensino... cada professor estabelece sua metodologia de acordo com sua prática pedagógica. (E13, Matemática).

O entrevistado sente necessidade de discutir as novas propostas, mas percebe que os professores não estão engajados no movimento. Não é correto condená-los por essa atitude, pois a escola está dentro de um contexto – um contexto de contradições, de idas e vindas, de formas de avaliar confusas que se arrastam desde sempre. Nota-se que não há uma proposta avaliativa clara, predominando os saberes práticos das experiências metodológicas de cada um. Isso é ruim, pois o aluno acaba sendo uma espécie de “cobaia” do aprender do professor. Tanto E10 (História do RN) como E13 manifestaram inquietação com o sistema de avaliação da escola e com a necessidade de maior envolvimento entre os colegas de trabalho.

É chegada a hora de se procurar saber o que falta na formação desses professores para darem mais sentido a sua prática avaliativa – no momento de avaliar o aluno.

Poder-se-ia pensar em uma investigação mais aprofundada sobre a formação profissional e sua relação com o sentido da avaliação, para que o professor de ensino

médio pudesse responder a essa questão. Mas isso é desnecessário. Durante a pesquisa, houve algumas horas de diálogo sobre esse problema. E, de certa forma, afirmar que os professores são “culpados” ou “vítimas” poderia levar a entender-se que, nesse processo, há um maniqueísmo; mas isso não acontece. O interessante é entender que o problema reside precisamente em se compreender qual é o sentido que os professores conferem a esses entendimentos pedagógicos na atualidade. Dessa forma, essas questões foram postas aqui para que os professores pudessem comentar à vontade, de um modo muito aberto, chegando, por exemplo, a dizer: “essa é minha prática”, ao falarem do sentido que a relação com a avaliação lhes sugere. Certamente, em sua grande maioria, por falta de tempo, por falta de compromisso ou por não acreditarem nas mudanças, eles naturalizam o habitus do silêncio.

A tentativa de romper as barreiras do silêncio é um desafio apresentado por vários entrevistados, embora ainda pouco internalizado por um número significativo deles. De acordo com as falas abaixo – E18, (Física) e E26 (História) –, é notória a preocupação com a formação “adequada” para o exercício da docência, ainda que expressa de maneiras variadas.

... Precisamos de uma formação mínima para entender melhor esse novo jovem que está em sala de aula; são diversos, (rsss...), de formas diferentes de pensar e enxergar. Por isso, todo o cuidado com a nossa autoformação. (E18, Física).

... É preciso que a gente, professor, tenha mais tempo para ler e preparar novas formas de avaliar. Mas, por outro lado, não sei se ter uma boa formação inicial nos ajudaria de fato no processo de ensino; tenho minhas dúvidas...(rsss...) (E26, História).

O tom desses pequenos extratos leva a uma indagação: o que é necessário para se ter uma boa formação e para que essas novas aprendizagens possam contribuir para a existência de uma avaliação, diga-se, mais formativa? Os entrevistados citados apontam que é necessário uma formação mais adequada para se desempenhar a docência. Porém, mesmo quando o professor tem uma ampla experiência na docência, continua com as mesmas dúvidas e incertezas, ou seja, mostra-se na mesmice, fazendo coisas muito antigas.

Preocupados com os novos jovens, E18 e E26 veem na autoformação uma saída para compreender melhor os desafios da contemporaneidade em sala de aula. Ou seja, tentar conhecer mais aprofundadamente a matéria reflete no desempenho das atividades

em classe e no rendimento escolar do aluno no que se refere ao tratamento da ensinagem, da avaliação ou no entendimento acerca da interdisciplinaridade.

Segundo esses entrevistados, a autoformação ajudaria o professor a perceber as “lacunas” que vão sendo “criadas”, quando não se tem os saberes necessários para se enfrentar o cotidiano escolar – de sala de aula. Eles reconhecem que é essencial mais tempo, mais atuação do Estado e maior envolvimento do professor nesse processo. E alertam também sobre o despreparo docente e os baixos salários, o que dá a entender não se tratar da formação para uma ou outra competência profissional, mas sim de queixa referente a um modo de posicionar-se na profissão, dir-se-ia mesmo à falta de um projeto profissional.

E18 chama a atenção para uma questão pouco discutida nos espaços escolares, quando enfatiza a necessidade da “autoformação”. Há um certo ineditismo no discurso desse professor, ao trazer à tona o debate sobre a “*autoformação*”; ou seja, ele pensa em sua formação continuada, em sua formação intelectual. É comum atribuir-se ao Estado a responsabilidade pelas condições intelectuais nas quais se encontra o professor do ensino médio, porém os próprios professores precisam buscar a autoformação, pois ela insere tais sujeitos em um novo paradigma: o de professores mais profissionais e com mais preparo pedagógico. Permite criar uma aproximação maior com o aluno, possibilitando uma avaliação com mais profundidade para as partes envolvidas.

Resumindo: ficou claro acima que, diante das contradições existentes na escola, o professor deve apresentar uma boa formação. Se ele tem uma formação incompleta, as consequências são, entre outras: pouca interação, pouco debate e muitas dúvidas na avaliação. Como o professor pode avaliar se não consegue registrar adequadamente os passos para o ensino e a aprendizagem? A boa formação lhe permitirá refletir, questionar e ensinar com métodos mais adequados e com propriedade, conforme registram as falas interpretadas.

A formação continuada possibilita aos sujeitos adquirirem novos saberes, conforme atesta Tardif (2002, p. 16):

os saberes de um professor são uma realidade materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo os saberes deles.

Os professores, como sujeitos do conhecimento e produtores de saberes, valorizam sua subjetividade e tentam legitimar um repertório de conhecimentos sobre o ensino, a partir do que são, do que fazem e do que sabem, que deve constituir as bases para a elaboração de programas de formação. É de suma importância, sim, compreender as necessidades dos professores, suas dificuldades e anseios, porém se faz necessário que o próprio sujeito sinta essa necessidade. A fala a seguir chama a atenção para isso: Acho que precisaríamos voltar aos bancos das universidades com o propósito de adquirir novas formas de ensino. A minha formação foi muito fraca. (E19, Geografia).

Os professores são os responsáveis por conduzir o cotidiano da escola, e, apesar das condições desfavoráveis que os cercam e das insuficiências de sua formação, podem contribuir para a formulação e a implantação de uma nova formação, revelando o que sabem, o que desejam, o que querem, o que não querem, aquilo de que necessitam. Podem contribuir com o que têm a dizer, com o modo pensam e representam o que fazem.

Finalizando...

A partir de algumas das falas dos professores, pode-se perceber que estes sujeitos, construindo-se no dia a dia de sala de aula, precisam buscar a formação continuada, que possibilita ao professor entender melhor a contemporaneidade (seus efeitos, suas necessidades, seus problemas) e, conseqüentemente, facilita a avaliação.

Não se podem ignorar elementos do processo de ensino apresentado por eles – preocupação com aprofundar seus saberes, com a formação continuada, com melhores salários. Se considerados, esses elementos poderiam auxiliá-lo a desenvolver uma prática de ensino melhor. Os discursos revelam que é necessário repensar conceitos e instrumentalizar a prática à luz de teorias que contemplem as diferenças, tendo em vista o sujeito e sua realidade, estendendo-se para a coletividade.

Afora as idas e vindas nas entrevistas, essas reflexões poderão auxiliar se repensar a escola nos aspectos da formação docente e do ensino. Procurou-se identificar o que o professor pensa sobre sua prática. Descortinar esses discursos faz parte de uma série de questões desta tese.

A seguir, serão analisados aspectos da prática do professor em relação à interdisciplinaridade: o que ele sabe sobre isso?

6.2 INTERDISCIPLINARIDADE E AVALIAÇÃO: CONTRADIÇÕES E OS NOVOS DESAFIOS NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

No âmbito da compreensão da experiência escolar, os professores entrevistados aludem à questão da interdisciplinaridade⁷⁵, chegando a sintetizar algumas das principais características desse tipo de prática, mas apresentam claramente uma dificuldade quando se referem à aproximação desse trabalho com a avaliação. Notou-se que poucos entendem o conceito de interdisciplinaridade. Os que entendem sentem dificuldade em trabalhar com os colegas, pois alegam falta de tempo ou pouco interesse por parte destes.

Não se pretende aprofundar esse debate aqui, mas quer-se chamar atenção para o termo interdisciplinaridade⁷⁶, que chegou ao Brasil através da obra de Georges Gusdorf.⁷⁷ Trata-se de um conceito que varia não somente na denominação, mas também no significado. O sentido do vocábulo interdisciplinaridade já foi, e ainda é, muito discutido, pois existem várias definições para ele, as quais dependem do ponto de vista, da vivência e também da experiência educacional, que é particular.

Apesar disso, tendo-se em vista o conjunto de enfoques que ele recebe, mesmo não se podendo generalizar uma concepção o certo é que há uma compreensão comum, por parte de seus diversos teóricos, da necessidade da relação de sentidos e significados na busca do conhecimento, objetivando uma percepção de saberes em conjunto.

O conceito de interdisciplinaridade fica mais claro quando se considera o fato trivial de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente como os outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de confirmação, de complementação, de negação, de ampliação, [...] BRASIL (1999, p.88).

⁷⁶ Ver mais acerca disso em Fazenda (1992; 1998).

⁷⁷ Em um colóquio internacional sobre interdisciplinaridade realizado em Paris, no início dos anos 90, o filósofo francês Georges Gusdorf (1995, p. 14) teria afirmado que a interdisciplinaridade, apesar de estar inserida nas questões da vida contemporânea, ainda era uma noção mal definida. De sua parte, ao referir-se à interdisciplinaridade, Gusdorf (1995, p. 15) assim escreve: “Não se trata somente de justaposição, mas de comunicação. O interesse se dirige para os confins e as confrontações mútuas entre as disciplinas; trata-se de um conhecimento dos limites ou de um conhecimento nos limites, instituindo entre os diversos ocupantes do espaço mental um regime de co-propriedade, que fundamenta a possibilidade de um diálogo entre os interessados”. Ora, apesar da crítica de Gusdorf (1995), as definições de interdisciplinaridade vêm se multiplicando há décadas.

Vale lembrar que o tema interdisciplinaridade aparece com muita sutileza ao longo das entrevistas. Como não havia uma pergunta direta sobre essa questão, nem todos se referiram a ela. Mas o que foi dito pelos entrevistados permite que se faça uma análise acerca do que eles chamam de interdisciplinaridade e de como ela aparece relacionada ao sentido da avaliação.

É preciso deixar claro que todos os entrevistados, de uma maneira ou de outra, sentem necessidade de trabalhar de forma coletiva os conteúdos, o que termina por exigir uma compreensão mais clara do que seja interdisciplinaridade.

Os professores se referem a mudanças de suas posturas pedagógicas e epistemológicas (alguns chegam a afirmar que falta apoio ou uma formação mais adequada para romper com os modelos implantados), embora acrescentem que, na prática, isso é muito difícil. Dizem eles: não temos apoio da coordenação ou mesmo da maioria dos professores E21 (Artes). Poucos são os que afirmam ter competência para trabalhar de forma interdisciplinar. A grande maioria pouco consegue falar sobre esse tema.

O grau de imbricação, de distanciamento e de reflexividade dos professores, quando se trata de entender a importância de se trabalhar com a interdisciplinaridade, varia bastante. De um lado, como caso limite, quando tratam desse tema eles apenas repetem o que ouvem de colegas no cotidiano escolar. Essa situação de complexidade é visível quando alguns declaram ...Muitas instituições de ensino deixam a desejar quanto ao processo avaliativo, inclusive os professores deveriam trabalhar mais de forma coletiva... (E26, História). Segue E22 (Inglês): ...Tenho tentado trabalhar a minha disciplina com outras; até tenho conseguido, mas cada qual tem suas preocupações. Não vejo isso em nossa prática cotidiana. Aqui se toca de leve em problemas que atravessam a escola: o ato de avaliar parece que precisa ir além desse vácuo, dessas incertezas e de práticas isoladas ou repetidas sem aprofundamento de discussão. A avaliação deve constituir-se numa operação que faça sentido.

Há outras respostas que caminham para novas tentativas de prática interdisciplinar do professor no cotidiano escolar as quais podem interferir na avaliação que ele desenvolve:

Eu procuro trabalhar com várias outras disciplinas, pois enriquece a minha prática (E15, Inglês).

... discuto com alguns professores de disciplinas semelhantes para trabalhar de forma coletiva; é importante ter outros professores nesse processo (E27, História).

é interessante trabalhar com duas ou mais disciplinas com um mesmo conteúdo, porém abordando o tema de modo distinto... é uma forma muito mais rica para o conhecimento do aluno (E24, Física).

Esses entrevistados se referem a suas práticas com muita naturalidade: ...trabalhar com várias disciplinas, discuto com alguns professores de disciplinas semelhantes para trabalhar de forma coletiva..., é interessante trabalhar com duas ou mais disciplinas...

Vê-se que eles evocam claramente as mudanças propostas pelos atuais projetos. Tudo indica que os professores que dizem tentar trabalhar de maneira interdisciplinar atuam com mais sentido e maior coerência no processo de ensino e, conseqüentemente, no processo de avaliação.

Embora não detalhem como tratam determinados conteúdos, eles conseguem apontar que têm desenvolvido trabalhos adotando a interdisciplinaridade, o que é muito proveitoso, pois não apenas ajuda os professores a entenderem as novas engrenagens socioeconômicas e políticas do cotidiano como instiga o aluno a entender o processo em que está inserido cotidianamente. Esses professores revelam responsabilidade intelectual teórica e metodológica.

Um deles afirmou, peremptoriamente:

Muitas instituições de ensino deixam a desejar quanto ao processo avaliativo, inclusive os professores deveriam trabalhar mais de forma coletiva, se envolvendo em semelhanças nos conteúdos. Não vejo isso em nossa prática cotidiana (E26, História).

O entrevistado faz referência a um problema que parece ser comum no espaço escolar, pois poucos entendem de fato o sentido de se trabalhar de forma interdisciplinar. Afinal, a forma tradicional-clássica de ensino está enraizada no habitus historicamente naturalizado.

Analisando-se todas essas falas dos professores sobre “interdisciplinaridade”, procura-se contribuir para uma reestruturação dessa prática, de modo a conferir-lhe sentido, valorizá-la e também dar sentido a sua presença na prática do professor.

Ainda sobre E26, ele lamenta que a escola não trabalhe de forma coletiva, seja com os conteúdos, seja com outras quaisquer atividades. Isso a conduziria a um (re)pensar seu papel e a se inserir em outro paradigma.

As observações feitas levam a que se pense se efetivamente os entrevistados que se referiram à prática interdisciplinar estariam levando em consideração sua vontade de mudar e (re)inventar sua prática ou se isso apenas seria uma forma velada de desabafo.

Ressalta-se a necessidade de utilizar novas formas de ensinar os conteúdos, a necessidade de se dispor de professores capazes de acreditar nas novas mudanças e, por fim, a necessidade de se construir um novo currículo, que atenda melhor à interdisciplinaridade no processo de avaliação, conforme os anseios da contemporaneidade.

As entrevistas não deixam margem para dúvida: parte dos professores funciona numa lógica “vertical”: a de um eixo alto-baixo. Acontece, aliás, que são eles próprios que explicam essa lógica. É raro o professor dizer que tem clareza em sua prática. Fala-se, por exemplo, em avaliar os alunos em outros contextos. (E1, Biologia). Esse comentário não esclarece quais contextos são esses e, o professor precisa pensar em outras perspectivas de contextualização. Ele até pensa em discutir outras questões e trabalhar com elas; porém não consegue ultrapassar as dificuldades que encontra. É bem provável que, em testes, trabalhos ou seminários, ele cobre do aluno argumentações mais amplas – interdisciplinares.

De fato, numa análise pormenorizada, nota-se que todas as falas apresentam um grau de dúvida quanto à prática interdisciplinar. Isso significa dizer que, sem eixos bem articulados, o processo de avaliação sofre arranhões. Por exemplo: enquanto E1 se refere à necessidade de se vir a avaliar o aluno em outros contextos, E21 afirma: ...a minha disciplina deve ser trabalhada com apoio de outros professores..., embora não especifique como isso seria feito. Eles falam que é necessário trabalhar coletivamente ou, ainda, de forma interdisciplinar, porém em geral não conseguem explicitar como seria esse trabalho.

De modo geral, eles reconhecem a necessidade de se trabalhar em conjunto, mas, a todo instante, dizem que essa forma de trabalhar é muito difícil. Com isso, tipificam o habitus tradicional, construído historicamente.

Finalizando...

Esta reflexão sobre interdisciplinaridade e avaliação – a partir de fragmentos textuais das entrevistas – é uma tentativa de se vir a compreender a questão de forma crítica e para além do imediatismo das ações realizando-se e das decisões tomadas, alertando para a importância de se expandir o movimento reflexivo sobre mudanças pedagógicas trabalhando-se conteúdos que possibilitem uma reflexão sobre a realidade e/ou realizando um trabalho que envolva outros professores. Sem esse esforço coletivo, o processo de avaliar será sempre para tipificar ações e práticas de um habitus conservador.

Essa relação da interdisciplinaridade com a avaliação engloba um processo que ainda estava sendo elaborado pelos docentes: o de se constituírem professores capazes de trabalhar além de sua disciplina individual, chamar os colegas de trabalhos para o diálogo e desenvolver com eles atividades coletivas. Aos poucos, tornar-se-ia comum a realização de pesquisas e outras atividades interdisciplinares, o que poderia contribuir para a avaliação e, conseqüentemente, para a aprendizagem dos alunos.

Nos fragmentos textuais aqui analisados, pôde-se vislumbrar o movimento de mobilização (e mesmo elaboração) de alguns dos saberes considerados pelos professores, saberes, esses, ora assumidos como fundamento da própria prática pedagógica, ora produzidos como alternativas e possibilidades, diante das próprias limitações que emergem no contexto da profissão.

Observou-se que os professores, em geral, operam de forma fragmentada e pretendem que os alunos sozinhos consigam articular de forma sistêmica os saberes a ponto de poderem ser avaliados de forma interdisciplinar, dissociada de seu processo de ensino. Ensinam de forma disciplinar e esperam que, nas provas, o aluno consiga pensar e escrever de forma interdisciplinar.

A análise que será feita a seguir auxiliará na compreensão de certos relatos feitos pelos professores até agora, pois se buscará conhecer o que eles compreendem sobre avaliar bem.

CAPÍTULO 7 - OS DESAFIOS DA AVALIAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE: QUANTOS (DES) ENCONTROS!...

Neste capítulo, serão analisadas as falas dos entrevistados sobre suas práticas em sala de aula. Não foi formulada, explicitamente, uma questão sobre avaliação tradicional-contínua, porém a análise e a interpretação das entrevistas mostra que, na tentativa de sair do modelo de avaliação historicamente construído, o professor parece confuso. Isso levou a entender-se que ele convive, em seu reino pedagógico, com estes dois modelos: o tradicional e o contínuo-construtivista. Assim, tenta-se, aqui, interpretar como esses professores mobilizam os saberes de suas práticas avaliativas em sala de aula.

Ao ser-lhes pedido que dissessem o que sabiam sobre avaliação e sobre como ela é feita, foram ditas coisas interessantes e coisas desinteressantes, que foram selecionadas para uma apreciação mais pormenorizada neste capítulo. Também quando perguntados sobre o que entendiam sobre avaliar bem, as respostas dadas revelam que sua prática remete às experiências adquiridas em sala de aula.

Escrever um capítulo, mesmo muito simples, significa “reter certas coisas e silenciar outras, evocar umas antes das outras, deixar a pena fluir ao correr das palavras ou, pelo contrário, organizar o texto segundo uma ordem, etc.; em suma, significa organizar o mundo e adotar uma determinada postura face a este mundo”. (CHARLOT, 2009, p.63).

Veja-se, então, como está organizado o capítulo:

- a) A avaliação tradicional-contínua – por que o uso do termo avaliação tradicional-contínua?
- b) A prática pedagógica dos professores – suas posições ao longo desse processo.
- c) Avaliar bem: o que revelam os discursos? Há (con)tradições? Se há, qual(is) (con)tradição(ões) é possível ver nessas falas?

7.1 A AVALIAÇÃO TRADICIONAL-CONTÍNUA – POR QUE O USO DO TERMO AVALIAÇÃO TRADICIONAL-CONTÍNUA?

Neste item, tratar-se-á do que se arisca aqui chamar de avaliação tradicional-contínua. Dos 27 entrevistados, 09 deixaram claros indícios de que ainda não tinham conseguido desvencilhar-se dos mecanismos mais tradicionais ao longo do processo de ensino. Assim, foi possível perceber que, na tentativa de romper com a prática tradicional, o professor acaba por entrar em contradições. Provavelmente contradições construídas sem sede própria. Tipica-se e naturaliza-se o habitus da escola das contradições.

A avaliação vivenciada nas escolas pesquisadas tem aspectos semelhantes no que diz respeito à avaliação tradicional-contínua⁷⁸. O que é posto à prova é que se apresenta ampla sustentação da lógica de organização do trabalho escolar, legitimadora do habitus escolar.

Alguns professores, em suas ações pedagógicas empreitadas, têm encaminhado bem sua prática (tentando inovar e preocupados com a avaliação da aprendizagem, possibilitando a tomada de decisão e a melhoria da qualidade de ensino, informando as ações em desenvolvimento e a necessidade de regulações constantes). Mas alguns sujeitos, em decorrência das contradições da própria escola, praticam o modelo aqui chamado de avaliação tradicional-contínua. Ou seja, na tentativa de romper com o modelo tradicional e pensando em outras formas de avaliar – que comumente são chamadas de avaliação contínua –, tais professores fazem uma mistura e, atormentados pela síndrome dos modismos, não conseguem clarificar sua prática. Produzem uma espécie de “tortura psicológica”, pois, ao mesmo tempo que se posicionam com posturas inovadoras, agem, na prática, de acordo com a tradição.

Os discursos sobre variam de acordo com a formação intelectual e com as experiências de cada um. As visões dos entrevistados a respeito dessa questão ora se afastam umas das outras. Veja-se o que diz E17.

A prova tem um peso maior. Porém, o professor utiliza outros recursos didáticos de cunho avaliativo, tais como: seminários, trabalhos em grupo e trabalhos para casa. Para mim, a prova escrita sem consulta é a melhor maneira de provar o conhecimento dele [do aluno] durante as aulas que ele teve. (E17, Química).

Quando E17 diz que A prova tem um peso maior...; percebe-se que ele atribui grande relevância ao modelo que está desde sempre na escola. Nesse discurso, não se distingue avaliação e medida. A preocupação é com testes e provas, visando-se verificar o

⁷⁸ O tema será desenvolvido mais adiante.

rendimento do aluno, sem levar-se em consideração o processo de ensino-aprendizagem, as condições de cada sujeito e de cada realidade. Segue E17: ...o professor utiliza outros recursos didáticos de cunho avaliativo, tais como: seminários, trabalhos em grupo e trabalhos para casa, estes, possuindo notas menores. Nesse trecho, o professor apresenta uma contradição: diz que usa outros recursos, porém, se apoia cotidianamente em uma prova escrita.

Aqui surgem dois questionamentos: a prova escrita é fundamental, mas como ele lida com as demais avaliações? qual a relação entre a prova e as demais atividades?

Nota-se que o papel do avaliador-professor, nesse caso, é eminentemente técnico. Assim testes e provas aparecem como indispensáveis na classificação dos alunos, para se determinar seu progresso. Não se percebe claramente como se planeja uma série de mecanismos para avaliar, no entanto a prova escrita continua sendo elemento definitivo.

Do ponto de vista ético e do pedagógico, o relato acima é coerente, lógico e reflete a realidade de parte dos entrevistados. Mas, há certo tradicionalismo, em geral, nas falas dos entrevistados. O curioso é que esse tradicionalismo é disfarçado; ou seja, faz-se necessário o uso de uma boa lupa para que se possa mergulhar nesse terreno. Observe-se esta fala:

Uso um modo diferenciado no processo de avaliação; de acordo com as peculiaridades de cada turma ou turno, por exemplo: a importância de reconhecer a realidade dos alunos e, a partir disso, adaptar a avaliação às diferentes realidades. O processo da avaliação contínua facilita esse acompanhamento e, conseqüentemente, essa avaliação (prova) tem forte peso. (E25, Geografia)

E25 (Geografia) é confuso em suas afirmações. Parece que sua lógica é a da escola que engendrou o habitus desse conflito. Seu relato chama a atenção quando se refere a esse modelo de avaliar tradicional-contínuo. Seguem três elementos imprescindíveis para se compreender sua fala: ele usa diversos mecanismos para avaliar; reconhece a realidade dos alunos; confere maior peso à avaliação escrita.

Ele insiste em dizer que se apropria de uma série de recursos e dispositivos para avaliar bem o aluno, no entanto, assim como E17, pontua que a avaliação escrita tem um peso diferenciado no processo de ensino. Também diz que se preocupa com a realidade na qual os alunos estão mergulhados, no entanto a prova ainda representa a

parte principal do processo de ensino. Não é contraditório dizer que os acompanha levando em consideração a realidade, mantendo a prova como o elemento mais forte?

Segue com essa mesma perspectiva esta outra fala: ... Procuo propor questões objetivas com o intuito de analisar o raciocínio do aluno. (E27, História). Interessante pensar assim, mas a prova objetiva em quase toda a entrevista. A avaliação concebida na contradição!... Pensa-se a escola – a sala de aula – como espaço mais democrático, porém, na prática, ainda se caminha para a hierarquização do habitus tradicional. E27 diz: ... Elas medem com mais clareza. O professor assume postura de juiz, incorporando-o em termos de mensuração. O julgamento aqui é elemento crucial do processo avaliativo realizado pelo professor. Por fim, diz E27 em relação a sua prática:

...Por exemplo, em uma prova escrita. Mesmo que ele tenha errado uma pontuação, por exemplo, não considero que tenha errado toda a questão, porque quando você considera alguma coisa que o aluno fez, você acaba estimulando-o. Mesmo que tire alguns pontos da atividade que ele desenvolveu. (E27, História).

Esse trecho parece situar-se num nível diferente daquele da fala anterior, diferindo dele epistemologicamente e pedagogicamente. Ou seja, apresenta sinais de que a prática está se adequando aos novos moldes de ensino.

E23 (Educação Física) afirma:

Eu, particularmente, faço minha avaliação levando em consideração os reais interesses apresentados por eles em sala de aula; uso diversas formas de provas, mas a de maior peso é aquela que eles usarão em toda sua vida: a prova escrita. (E23, Educação Física).

Um questionamento crucial não pode deixar de ser feito, para se tentar entender essa fala: quais os interesses reais dos alunos? A lógica, no discurso, é a de que os professores são possuidores de saberes que os torna capazes de perceber o que o aluno busca na escola. Será? Será que a escola está preparada para perceber esses interesses? É provável que, ao se basear em uma prática de ensino construída historicamente, o professor não note que a escola tem novas dimensões: recursos tecnológicos, sujeitos com uma história em ação e, essencialmente, sujeitos que não veem mais a escola como único espaço onde sorver o conhecimento.

O discurso é preciso e objetivo ao afirmar que, diante de várias tentativas de avaliar, a que servirá é a prova escrita⁷⁹. Assim, é possível desvelar-se (sem muita dificuldade) a prática pedagógica desse entrevistado, deixando claro que ela apresenta certa consistência e lógica, ainda que dela se discorde.

O processo avaliativo é trabalhado em sala de aula através, inicialmente, de participação das atividades e integração com outros alunos, de modo que seja possível traçar o perfil desses alunos em um primeiro momento. Posteriormente, esses alunos resolvem as questões no quadro, onde acompanho de perto, e o aluno, segundo suas palavras, aprende mais. (E4, Matemática).

Há algumas incertezas nos relatos desse professor, mas ele consegue atestar uma contradição da escola: esta é, muitas vezes, um lugar que o aluno frequenta e em que, no término das unidades, pode adquirir uma boa nota, o que não significa uma boa aprendizagem. Ora, o que isso significa? Percebe-se a necessidade de a escola (re)pensar e (re)ver seu papel na contemporaneidade.

Vê-se a seguir, outra questão interessante: ...Posteriormente, esses alunos resolvem as questões no quadro, onde acompanho de perto, e o aluno, segundo suas palavras, aprende mais. (E4, Matemática). O professor se revela aqui como um representante das contradições existentes no espaço escolar - Ele acredita que esse é o caminho, porém não consegue explicitar os mecanismos necessários para que haja aprendizagens significativas.

Do ponto de vista pedagógico, sua fala reflete uma realidade bem comum nas escolas. O professor vive em seu cotidiano escolar aquilo que é próprio da escola: a contradição. Assim como em algumas outras falas, é possível pontuar que a escola, em seu conjunto (direção e setor pedagógico), não consegue maturar e definir princípios com mais clareza para o bom desempenho de todos os envolvidos.

A fala a seguir revela claramente a posição tradicional: ... Acompanho o crescimento do aluno, mas acho que ainda de forma tradicional... procuro avaliar meus alunos praticamente todos os dias, por meio de seminários e provas. (E6, Matemática). Esse professor acompanha o desenvolvimento de seu aluno. Tomado pelo desejo de avaliar bem seus alunos, ele usa vários mecanismos ao longo do processo; porém a prova escrita é sua maior marca. Atormentado pelos propósitos da própria escola, ele age conforme as exigências mais comuns: trabalhos, seminários e provas. A questão é:

⁷⁹ Tratar-se-á desse assunto mais adiante, quando se escrever sobre algumas contradições nas falas dos entrevistados.

qual formação esse professor tem para entender esse processo? quem lhe ensinou? Ainda que não seja o objeto de estudo aqui, é comum o professor dizer que sua prática baseia-se em suas experiências. E3 (Português/Literatura) caminha nessa perspectiva:

...Embora a prova seja o principal instrumento de avaliação, precisamos usar outros instrumentos avaliativos para trabalhar em sala de aula ao longo do ano, como, por exemplo, o acompanhamento individual das atividades nos cadernos dos alunos e seu comportamento em sala de aula. (E3, Português/Literatura).

Na fala acima, destacam-se dois eixos significativos: a formação profissional do professor e sua prática docente, uma prática comum, usada por muitos dos professores entrevistados. O primeiro eixo ancora-se no propósito de situar bem o aluno no processo, porém não se esclarece, do ponto de vista didático-pedagógico, como se procederá. O segundo eixo envolve a forma como o professor revela que age em sala de aula. Evidencia quanto a escola, em sua essência, está frágil e padece de certo faz de conta. Ou seja, o professor não exige do aluno, e o aluno, em busca de uma promoção para o ano seguinte, silencia. Patinam ambos nesse senso comum e parece estar tudo bem. Essa é a única explicação para a existência desse fenômeno, rejeitado por alguns, mas praticado e legitimado por outros.

Finalizando...

Como se viu anteriormente, os professores fazem um esforço para desprenderem-se dos modelos mais conservadores, mas tipificam e concretam o habitus tradicional. Nesse caminho, ao depararem com uma série de empecilhos (realidade escolar, dificuldades pedagógicas, condições intelectuais dos alunos etc.), findam reduzindo-se à avaliação que repousa numa prática tradicional-contínua. Daí vem o atribuir uma nota para aprovação/reprovação, logo a hierarquização e a seleção dos alunos.

Compreender a prática do professor é como mergulhar em um túnel: há sempre surpresas e contradições. Certamente, em decorrência das cobranças da sociedade e da própria escola, ele não percebe que esta tem suas bases em um ensino tradicional; mas, ao mesmo tempo, precisa ser inovador. Como conviver com essas diferenças?

Assim, o professor é convidado a trabalhar no sentido de aproximar mundos distintos: pensa uma avaliação contínua, mas pratica a avaliação tradicional. Contudo, a experiência de ser professor é marcada por momentos de idas e vindas. Com as

cobranças que ocorrem nesse processo, ele entra em conflito. E segue produzindo várias possibilidades de lidar com esses conflitos: (re)mobilizado para interferir muito pouco no habitus escolar, se adapta e, muitas vezes, capturados pelos discursos da própria escola, se vê preso em suas próprias teias.

A lógica da avaliação tradicional-contínua é classificatória, tendo sua raiz na história da escola, na lógica seletiva social. Os professores vêm tentando alojar-se em outro modelo. Até tentam, mas parecem ter medo, ou sabem que a lógica da escola é essa.

E o professor tem que resgatar a compreensão de que seu papel fundamental é ensinar, criando condições para a efetiva aprendizagem e o desenvolvimento de todos, e não o de medir, disciplinar e selecionar.

Aqui foi apresentada, de forma sucinta, a dinâmica da mobilização da escola, que nem sempre funciona, pois a prática pedagógica é uma problemática cuja análise exige cuidados. É pouco mobilizada pelos professores. Ou melhor, alguns professores vivem em suas amarras e não se mobilizam minimamente.

Embora as opiniões não sejam homogêneas, faz-se necessário perguntar-se: como é a sua prática pedagógica? Tentar-se-á discutir sobre isso na próxima seção.

7.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES – SUAS POSIÇÕES AO LONGO DESSE PROCESSO

Neste item, é abordada a indagação feita nas entrevistas quanto ao ato pedagógico, ao ato de ensinar e avaliar, de aplicar uma prova, etc. Dos 27 entrevistados, 26 a responderam. Fez-se essa pergunta para demonstrar como o habitus aparece a partir do imaginário dos indivíduos. Foi perguntado: como é sua prática pedagógica? você pode descrevê-la para mim?

Com a análise desenvolvida a seguir, pretende-se apreender a prática desenvolvida pelos professores em sala de aula, que se procurou resgatar a partir das entrevistas, observações e conversas com professores.

Dentre as observações feitas, foram escolhidas aquelas consideradas mais completas, no que diz respeito a este estudo, e das quais já foram analisados alguns trechos em outros momentos desta tese:

Estimulo o aluno a desenvolver e fixar o conhecimento transmitido usando algumas estratégias, como, por exemplo: chamo os alunos a

resolverem exercícios no quadro. Desse modo, tanto o aluno desenvolve seu conhecimento como o professor pode traçar um feedback do aluno, o que resultará em uma melhor avaliação desse aluno. (E4, Matemática).

Ao longo do ano, desenvolvo várias atividades para incentivá-los a estudar e desenvolver melhor o aprendizado. O mais difícil é enfrentar as outras formas de aprendizagens que eles têm. Às vezes é mais eficaz que o meu, rss... (E3, Português/Literatura).

Estimulo o aluno a desenvolver e fixar o conhecimento... (E4, Matemática). Essa fala expressa, sob forma de desabafo, o design da ação pedagógica do entrevistado, levando a inferir a importância de se ter uma licenciatura, pois a licenciatura possibilita compreender as engrenagens do processo pedagógico. Apesar dos problemas que ela tem, oportuniza aos professores relacionar seus saberes teóricos com os saberes práticos. O professor expõe sua prática afirmando que usa estratégias diversas para estimular o aluno, as quais podem levar o aluno a ter novas aprendizagens teóricas. Mesmo com as contradições existentes no espaço escolar, a sala de aula é local de embates teóricos, e também dos ideológicos.

E8 (História) comenta a importância de se trabalhar com atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o lado humano e o lado da pesquisa:

... É importante trabalhar aspectos que suscitem o lado humano e a razão dos alunos. Uso pelo menos três tipos de avaliações: a pesquisa, o estudo dirigido e com aplicação de provas e, também, peço o caderno de atividades dos alunos como complemento avaliativo... (E8, História).

O entrevistado ressalta a preocupação com o humano, com o saber construído pelos alunos e com a pesquisa. Esse tripé evidencia a importância do professor e sua responsabilidade.

Embora de maneira embrionária, no discurso desse professor aparecem elementos de uma prática mais aberta, mais flexível: ... Desse modo, tanto o aluno desenvolve seu conhecimento como o professor pode traçar um “feedback” do aluno,... Desenvolve foi um verbo que outros entrevistados utilizaram. Alguns deles dizem que expõem aos alunos como serão as suas aulas e as avaliações.

Nesse sentido, os marcadores de que os professores começam a se empenhar em busca de um novo formato de ensino, de um novo formato de avaliar, são evidenciados. Os professores começam a se contaminar com o ideário de uma nova postura:

...Quando o aluno foi bem nas atividades, respondeu todas as atividades, corrige caderno, apostila, ele se deu bem, e no dia da prova tirou uma nota que não seria satisfatória, então, a gente tem como rever as atividades que foram feitas, tendo em vista que a avaliação é contínua... (E11, Inglês).

Esse discurso é curioso: ele revela que há perspectivas, mesmo diante de tantas contradições. Ou seja, a escola começa a se dar conta de que precisa repensar sua forma de ensinar e avaliar. Está claro que ela não dispõe de um termostato⁸⁰, que não existe uma única ambiência, uma estabilidade de ar. Mas há evidências de que essa escola ganha novos sentidos, novos caminhos... Quando o professor se preocupa em acertar sua prática, logo protagoniza novas aprendizagens para sua formação, para sua vida, e, especialmente, contribui para melhorar sua prática de ensinar e avaliar.

Por outro lado, possivelmente por E3, E4 e E11 estarem inseridos em um modelo de sociedade e de escola que cobram notas, provas e competitividade, a prova escrita aparece na prática deles. A prova é uma realidade. Ao longo desse processo avaliativo, há um espaço bem reservado para atribuir nota(s) ao aluno:

Com relação às avaliações, utilizo a seguinte metodologia: corrijo as provas, depois devolvo para os alunos com os erros e acertos. Os alunos terão o prazo de uma semana para resolver as questões que estavam erradas. Após esse prazo, discuto em sala de aula esses resultados. O objetivo central dessa metodologia é fazer com que o aluno aprenda diante dos próprios erros e, assim, adquira o conhecimento... eles tiveram um aprendizado melhor porque tentaram fazer e viram os erros que cometeram para isso não ocorrer nas próximas avaliações, já que os conteúdos das provas são acumulativos. (E17, Química).

Podem-se perceber, nesse depoimento, três grandes posturas: ruptura com a velha forma behaviorista de ensinar e avaliar; nova forma de compreender o processo avaliativo; reconhecimento das próprias dificuldades, compensadas com o aprender e a ensinar por prazer.

Acompanhando-se as démarches do funcionamento das duas escolas em estudo, aos poucos se foi percebendo como a escola funciona, aparecendo como uma espécie de

⁸⁰ O termostato é um instrumento, criado em 1915, que tem a função de impedir que a temperatura de determinado sistema varie além de certos limites preestabelecidos. É um dispositivo destinado a manter constante a temperatura, através de regulação automática.

laboratório de aprovar/reprovar. Na pesquisa, há indícios de que muitos professores têm ido além dessa reserva que prima apenas pelo eixo aprovar/reprovar. E7 (História) comenta:

Não vejo com bons olhos a aula expositiva. Essa metodologia deixa os alunos muito dispersos [...] Eu percebi também que, quando eu trabalhava com exposições, havia um processo muito verticalizado em sala de aula, de absorção desse conhecimento exposto. Fui percebendo que a aula expositiva provoca uma exclusão dentro de sala de aula, o que é mais grave ainda.

Ao contrário dos demais entrevistados, esse não gosta de aulas expositivas. Ora, mas como ele faz? como atua cotidianamente em suas aulas? Em outro momento de sua fala, ele menciona os mecanismos que tem utilizado: leitura individual e em grupo, interpretação de textos com exposição da compreensão⁸¹.

Vê-se que, quando o professor começa a romper com os velhos modelos de ensino, com os velhos modelos de avaliar, seu olhar sobre o avaliar se modifica. E16 (português/Literatura) reconhece: a gente tem que explorar o aluno, a partir de nossa primeira avaliação, a gente já busca interpelar o aluno, chamar para participar, buscando mais desempenho por parte dele. (E16, Português/Literatura).

E10 (História do RN) segue:

Ela é reflexo de minha própria vivência e experiência em sala de aula. Diante dos acertos e erros, traço uma metodologia voltada para uma avaliação contínua, onde também leva em consideração os saberes e as experiências dos alunos. (E10, História do RN).

Pensar numa prática cuja base sejam as próprias vivências e experiências é de suma importância para o bom professor. Porém não se pode esquecer que esse professor não pode patinar apenas em suas experiências; ele precisa ter conhecimentos profundos para entender a natureza da docência (RAMALHO, 2004).

Essas novas reflexões compelem a escola e os envolvidos nesse processo a se inserirem em um novo debate. Esse confronto (in)visível exige que o professor aprenda que seu ofício é mais que ministrar uma “boa aula”; exige dele que seja capaz de

⁸¹ Não se vai comentar aqui o sentido dado por esse professor aos procedimentos metodológicos de sua prática. Arrisca-se chamá-la de tradicional-contínua, pois aparecem elementos das duas naturezas. Ou seja, ao mesmo que ele usa mecanismos rígidos de ensino, incentiva a pensar, refletir e questionar, uma vez que há debates e uma boa participação de todos.

mobilizar outras competências, outros saberes e metodologias de estudo bem como diferentes estratégias de aprendizagem pautadas por um elevado grau de autonomia, reflexão, responsabilidade e envolvimento na construção dessa nova escola que se constitui.

Chamou a atenção, nas entrevistas, a atitude de um professor que declarou estar preocupado com o sujeito que não valoriza o saber que um livro pode proporcionar-lhe, centrando sua leitura em uma prova que o professor aplicará. Esse pensamento é interessante, pois pode levar professores e alunos a iniciarem uma reflexão sobre o novo protagonismo da escola, a qual pode romper com uma espécie de amarra que a impede de tornar-se mais autônoma. Sobre essas amarras, Esteban (2003, p. 17-18) afirma que a escola pretende medir o conhecimento para classificar os (as) estudantes, apresenta-se como uma dinâmica que isola os sujeitos, dificulta o diálogo, reduz os espaços de solidariedade e de cooperação e estimula a competição. Ou seja, diante dessas mudanças, cabe ao professor desconstruir esse tipo de ensino que se implementou historicamente.

A pesquisa mostra que, muitas vezes, o professor pensa em usar novas metodologias e saberes, pensa que pode romper com as amarras tradicionais, mas a escola ainda repousa suas práticas no ethos e no habitus das avaliações tradicionais. Por outro lado, a avaliação está sendo pensada, em vários momentos, não com a finalidade de legitimar o habitus escolar dominante, mas, sim, como instrumento para indicar até que ponto os esforços dos professores estão no caminho certo, apontando situações de possíveis acertos e de possíveis erros.

Precisamos conhecer, de antemão bem os nossos alunos, inicialmente, procurando saber as suas habilidades e dificuldades. De início, noto uma certa deficiência recorrente dos alunos ligada às noções básicas da disciplina de Física, daí minha preocupação em pausar a aula e reiterar o assunto. Há uma dualidade presente no aprendizado dos alunos, onde estes mostram ter mais facilidade quanto ao aprendizado da teoria, enquanto a grande dificuldade percebida reside na parte prática da disciplina. (E18, Física).

E18 apresenta uma série de elementos de análise: a necessidade de conhecer bem o aluno; o acompanhamento contínuo do aluno; a desenvoltura do aluno no processo; por fim, um provável respeito entre o professor e o aluno.

Conforme se vê, o discurso do professor entrevistado não é único. Muito pelo contrário, são discursos em que há variações, discursos atravessados de experiências,

interesses, vontades, circularidade de ideias etc. Isso implica desafios constantes para a educação, exigindo do trabalho pedagógico outro patamar profissional, de modo que a formação seja compreendida em sua dimensão técnica, política e cultural, pautada pela função social do professor, no contexto da diversidade cultural dos alunos e da desigualdade social estabelecida, que caracterizam a sociedade, contribuindo para o real desenvolvimento deles. Observem-se estas falas:

Avaliar é um processo que se dá de modo contínuo, e exige de nós uma série de procedimentos e atitudes que cada professor exerce no cotidiano de sala de aula. Esses procedimentos dizem respeito tanto à parte teórica que o professor deve ter quanto à parte prática que desenvolvemos em sala de aula, sem parar, infinitamente. (E19, Geografia).

O processo de ensino-aprendizagem se efetiva quando se percebe o interesse do aluno. (E5, Filosofia)

Segue E5 (Filosofia):

No momento em que este [o aluno] demonstra que aprendeu o conteúdo durante as aulas, começo a enxertar mais informações e vou cobrando dele novas atividades. (E5, Filosofia).

Dá para se perceber que E5 e E19 têm idêntica preocupação: a aprendizagem dos alunos; porém usam metodologias diferentes. E19 (Geografia) aponta preocupação com sua formação teórica. Ocupa-se em falar de sua forma de ensinar. Crê que a prática como professor exige dele uma eterna continuidade no ato de aprender (ler e se atualizar) para que seja capaz de compreender as realidades vivenciadas pelos sujeitos envolvidos nesse processo.

Outro entrevistado (E22, Inglês) diz:

Procuro trabalhar com duas metodologias diferentes: uma voltada para o ensino fundamental e outra para o ensino médio. No ensino fundamental trabalho ao longo do processo avaliativo com diversas avaliações, tais como: exercícios, trabalho individual, trabalho em grupo, interpretação de pequenos textos, e, com maior nota, a prova. Já no ensino médio, trabalho com a interpretação de textos, uma vez que tem por objetivo preparar o aluno para o vestibular, ou seja, como vivemos em uma sociedade de consumo, procuro orientá-los das mais diversas formas. (E22, Inglês).

Num primeiro momento, o entrevistado revela utilizar várias formas de avaliar, o que, certamente, leva os alunos a nadarem num universo de construção de novos saberes, de novas aprendizagens. Num segundo momento, ele deixa claro que, devido às exigências mercadológicas e às próprias condições da escola, dá muita importância à prova, ao teste.

Suas declarações lembram as afirmações de Luckesi (2005) a respeito do prejuízo na relação professor-aluno quando a atenção do ensino fica centralizada nas provas, nos exames e na nota. O autor afirma: Os professores elaboram suas provas para ‘provar’ os alunos e não para auxiliá-los na sua aprendizagem; por vezes, ou até em muitos casos, elaboram provas para ‘reprovar’ seus alunos (2005, p. 21). Nessa mesma perspectiva, segue Berger (2005, p.85): a avaliação constitui um momento em que o professor exerce seu autoritarismo e obtém a submissão do aluno [...], ou seja, a avaliação reproduz aquilo que a escola faz bem – reproduz a forma como a escola é organizada historicamente.

E24 (Física) diz:

No início das aulas exponho a proposta que pretendo trabalhar em sala de aula, em especial sobre minha avaliação. Digo para eles que consiste em pesquisas bibliográficas, individual ou em grupo; seminários, e a prova final... (E24, Física).

Pode-se perguntar, então: que proposta é essa? Como, de fato, isso ocorre? por que a prova final está sempre presente? Já se falou sobre isso em outros momentos desta análise; mas será reforçado aqui. Em verdade, E24 não deixa claro como faz a exposição (mecanismos, bases epistemológicas etc.), porém pude notar que é hábito na escola essa prática. Ou seja, não há muitos elementos novos nessas exposições: a nota permanece sendo o centro do processo. O entrevistado não deixa claro esse fazer pedagógico. No ensino médio, a avaliação aparece relacionada a um projeto determinado por concepções que fundamentam a proposta de ensino. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica – ainda que de maneira embrionária.

A seguir, vários entrevistados anunciam suas próprias fragilidades ao avaliarem os alunos:

Procuo obedecer aos critérios da escola. Não uso uma prática fora da realidade deles. Mas é complicado: nunca entendo bem como melhorar a minha forma de ensinar... (E2, Geografia).

Não discuto a minha metodologia na sala de aula nem tampouco na coordenação pedagógica. Não temos esse costume, rss. (E9, Física/Química).

É comum essa falta de autonomia do professor. A fala de E2 leva a se entender que nem sempre se devem seguir por completo os princípios de uma escola que, em alguns momentos, se ancora nos anseios do passado. Por outro lado, deixa clara a humildade quando ele diz não entender bem as melhores formas de ensinar. Pensar assim é uma vantagem, pois quem assim o faz está sempre propenso a mudar sua prática.

E9 consegue mostrar que tem dificuldade em abrir debates em sala que levem a refletir sobre sua ação pedagógica. Em consequência, as desigualdades no rendimento dos alunos⁸² passam a ser atribuídas apenas ao esforço e ao mérito de cada um e é considerada natural a eventual reprovação de alguns que não tenham conseguido atingir os resultados esperados. Ao invés de agir sobre as deficiências detectadas, muitas vezes o professor faz seguir em frente o programa preestabelecido (até porque outras instâncias avaliarão seu desempenho nesse ponto).

As próprias Secretarias de Educação exigem um resultado imediato nesse processo, resultado que está relacionado basicamente à atribuição de notas e aos testes. O professor age como se as salas de aula fossem constituídas por sujeitos com as mesmas capacidades de aprendizagem.

No processo avaliativo, devem-se levar em conta valores, visões de mundo, aptidões, habilidades e comportamentos, não observáveis ou mensuráveis. Assim, se ampliaria o conhecimento das potencialidades dos alunos e seu possível aproveitamento no mundo escolar, geralmente considerados fracos ou regulares.

Um professor confessou, que, ao ter experimentado modificar parte de sua prática de avaliação, surpreendeu-se com o resultado:

Chamo a atenção para a importância da flexibilidade frente às mudanças que visem reavaliar o processo de avaliação e as diversas

⁸² Ver mais acerca disso nas pesquisas desenvolvidas por Berger (2005), que apresenta a forma como, através da autoridade do professor, a escola reproduz práticas conservadoras em muitos momentos do processo de ensino-aprendizagem.

possibilidades de avaliar. A gente tem que ter esse leque aberto de vários tipos de avaliação e a gente tem que estar aberto às mudanças. Essa abertura a outros tipos de avaliação é importante para que o professor não se prenda apenas a um único método de avaliação. (E25, Geografia).

Para esse professor, é importante a flexibilidade diante das modificações da realidade dos envolvidos. A questão é: como ele faz isso em sala de aula? A partir de sua fala, pode-se entender que aparecem várias formas de avaliar e que elas devem ser compreensivas. Porém, isso não é clarificado. Ele não destrinça como é realizado na prática. Aliás, muitas falas são semelhantes nesse sentido. Observou-se que a escola ainda exige do aluno apenas um tipo de comunicação, desprezando a capacidade dele de expressar-se de modo criativo, além de não valorizar sua sensibilidade e seu lado emocional.

Outro caso semelhante é o denunciado por E27 (História), falando das dificuldades dos alunos e da necessidade de compreendê-los:

[...] A gente corre muito atrás das dificuldades dos alunos, buscamos ajudá-los, mas, infelizmente, existem alguns professores que lecionam aqui que já não têm essa preocupação, ou seja, não têm essa competência. (E27, História).

Segundo esse professor, é importante estar apto para essa nova realidade. Mas ele diz que parte dos professores ainda não foi capaz de incorporar esses novos desafios. Ou seja, faz-se necessário a escola promover e aprofundar debates acerca do uso de novas metodologias. A escola ignora ou não sabe aproveitar o potencial do aluno; a avaliação apenas verifica. Nessa mesma perspectiva, diz E6 (Matemática):

Na nossa prática de ensino há a interação entre aluno e professor, em um processo contínuo de aprendizagem, onde não só o aluno aprende com o professor, como também o professor aprende com o aluno, em uma relação recíproca. (E6, Matemática).

Esse entrevistado faz referência a dois aspectos importantes: a interação e a ideia de processo contínuo para a produção da aprendizagem. Pensar a interação nesse momento é importante. Numa escola que tem em seu bojo a hierarquização, desde o primeiro momento em que os alunos se aproximam uns dos outros – eles são obrigados a competir por nota, logo ocorre a separação –, é crucial trabalhar a interação, para que haja, de fato, novas aprendizagens. Agindo-se assim, tem-se um processo permanente

de aprendizagem. Porém é preciso esclarecer dois pontos: o que é interação entre os alunos? o que é processo contínuo de aprendizagem? Não há respostas claras nas falas dos entrevistados. A ideia é semelhante, mas os desencontros existem quando se caminha para a metodologia e os conceitos.

Ainda sobre sua prática pedagógica, E6 (Matemática) diz:

Estudo anteriormente o conteúdo ensinado em sala; há o momento da exposição do conteúdo em sala e, também, a abertura para que o aluno faça sugestões quanto a outras atividades... Me sinto feliz quando meus alunos me surpreendem, principalmente quando estes sugerem atividades que eu tinha planejado só para aulas futuras.

O discurso indica ser de alguém que compreende a urgência de se (re)pensar a prática e também a própria formação. Essa prática pedagógica parece aproximar-se daquilo que é chamado de prática reflexiva, aquela capaz de pensar a sala de aula, a vida, a existência humana. Gauthier (1998, p.20) usa a sentença conhece-te a ti mesmo, do oráculo de Delfos, para dizer que ainda se sabe muito pouco a respeito dos fenômenos que são inerentes ao ensino. Argumenta que ao contrário de outros ofícios que desenvolveram um corpus de saberes, o ensino tarda a refletir sobre si mesmo.

Nessa mesma perspectiva, fala E20 (Educação Física):

Faço exposição de um conteúdo e, em seguida, fazemos pequenos debates em sala. Em seguida, ao falar do processo de avaliação, procuro atribuir as notas de acordo com as atividades desenvolvidas, tais como: trabalhos, pesquisas, atividades extra-sala, organização em festivais, bem como a participação e frequência nas aulas por parte dos alunos.(E20, Educação Física).

Diante das novas exigências, o professor percebe que é necessário observar, refletir e sistematizar as experiências apresentadas por seus alunos, pois ser professor é viver constantemente identificando-se com o saber fazer e estar engajado na reformulação da escola, apresentando propostas educativas metodológicas, visando atender as novas exigências da formação postas pelas realidades contemporâneas. E20 expõe bem sua forma de se portar em sala de aula: faço exposição de um conteúdo... do processo de avaliação... Por fim, da organização dos alunos... da participação nas atividades...

Resumidamente, tem-se aí três feixes importantes, que ajudam a compreender como alguns entrevistados atuam em sala de aula. Mas, daí nascem questões: por que

será que, na prática, esse modelo não tem funcionado? seria devido à metodologia? ou devido às fortes responsabilidades atribuídas ao professor? É provável que seja devido a um conjunto de fatores, que teriam levado a escola a viver mergulhada em sérios problemas.

Ao contrário do depoimento de E20, E15 (Inglês), ao tecer comentários sobre sua prática pedagógica, fala de compreensão e habilidades, preocupa-se mais com as formas tradicionais de cobrança...

...em sala de aula, procuro, na avaliação, a compreensão acerca das habilidades da língua (ouvir, falar, ler e escrever). Porém a escola apresenta grandes dificuldades quanto ao trabalho dessas habilidades, se restringindo apenas ao desenvolvimento da compreensão de texto e à resolução de questões que visem atingir objetivos imediatos, tais como processos seletivos, como o ENEM e o vestibular. (E15, Inglês).

Ao mesmo tempo que ensina, o professor pensa na situação do aluno e nas exigências do mercado. Por que essa preocupação? Tem-se o exemplo de uma prática tradicional? Na verdade, vê-se aí claramente mais uma das contradições existentes na escola. Ao mesmo tempo que ensina para a cidadania, a escola ensina também para as provas, logo para o mercado de trabalho. É crucial perceber-se como, em sua prática pedagógica, os professores se articulam para ministrar o ensino. Por isso a palavra deles é de suma importância para se entender a problemática em estudo.

Algumas palavras finais sobre a prática pedagógica dos entrevistados

O que revela, enfim, a pesquisa sobre a prática pedagógica dos entrevistados? Eles conseguem, em geral, conceituar e comentar suas práticas. Mas se faz necessário compreender dois pontos: a própria estrutura da escola, ainda com indícios escolásticos, e os discursos, muitas vezes, são desencontrados, em face de uma escola que é pouco dada ao debate.

A escola, como se tem tentado mostrar, está encharcada de contradições. Mesmo quando o professor tenta deixar clara sua prática, sua forma de ensinar e até a de avaliar, ele não consegue apresentar como essa prática é realizada no cotidiano de sala de aula. Os debates aparecem raramente; há tentativas de discussão, mas, é pouco provável que existam avanços pedagógicos, intelectuais e, conseqüentemente, um ensino com mais autonomia entre os envolvidos.

Por fim, o professor pensa um modelo de prática, mas, na realidade, pouco pode fazer para ter outra escola. Coloca-se, a todo instante, numa espécie de defensiva.

Resta saber como esse professor vê o que é avaliar bem...

7.3 AVALIAR BEM: O QUE REVELAM OS DISCURSOS? HÁ (CON)TRADIÇÕES? SE HÁ, QUAL(IS) (CON)TRADIÇÃO(ÕES) É POSSÍVEL VER NAS FALAS DOS ENTREVISTADOS?

Entender os sentidos de avaliar bem é um desafio para o professor de ensino médio. Os dados – as falas – por si mesmos serão usados, aqui como argumentos. O objetivo é conhecer-se, através dos relatos dos entrevistados, o que dizem eles entendem sobre essa questão. Também se buscou destacar elementos que ajudam entendem suas práticas no momento de avaliar, por meio das idas e vindas das falas. Dos 27 entrevistados, 24 comentaram, de alguma forma, o que é avaliar bem.

Nota-se que o docente não tem um conceito definido do ato de avaliar; parece que o conceito está relacionado com a formação e as experiências de cada profissional. Impressiona ver, nas falas dos entrevistados, a diversidade que há no que diz respeito ao sentido de avaliar bem.

Dado o número expressivo de produções a respeito da avaliação, fica-se aqui apenas com o item Avaliar bem é... Propõe-se fazer um design analítico com base nas entrevistas.

A diversidade conceitual e metodológica das falas decorre do fato de as escolas não terem um projeto coeso, de modo que se possa pensar em uma ação pedagógica também coesa.

Para a análise dessas questões, serão usadas as concepções e as tipologias das formas de se compreender a avaliação apresentadas por Luckesi (2000, 2002 e 2005) e Hoffmann (2001, 2003, 2005).

A intenção é pôr em evidência as contribuições e os resultados das investigações para a reflexão dos professores, sem a pretensão de querer explorar exaustivamente as diferentes tipologias e classificações desse campo de pesquisa. Pretende introduzir a perspectiva da ação avaliativa como uma das mediações pelas quais se encorajaria a reorganização do saber. Ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade

intelectual entre os elementos da ação educativa. Vejam-se, sobre essa questão, as falas a seguir:

É o momento onde o professor tem condições dignas de mostrar o seu real papel, contribuindo de forma positiva para o processo de ensino e aprendizagem... Uma resposta positiva daquilo que ele esperava era que a maioria dos alunos assimilasse aquele conteúdo que ele passou... é ter uma resposta positiva acerca do seu trabalho pedagógico (E5, Filosofia).

Avaliar é um ato construtivo e compreende grandes dificuldades. Para uma boa avaliação ter êxito, é necessário seguir certos parâmetros e também o professor reconhecer que pode não estar certo em seu julgamento avaliativo. Entende-se que o processo avaliativo não é tão correto para quem avalia como também não é tão correto para o avaliado (E7, História).

Para E5 e E7, avaliar bem está intrinsecamente ligado a um feixe de elementos bastante complexos. Por exemplo: ...mostrar o seu real papel... (E5). O que será que esse professor, de fato, deseja dizer com isso? o papel docente não é mais que isso? Ou seja, o processo parece ser mais sério/real, porém o professor parece que enxerga esse momento como sendo essencial. Contudo, o que exige, fundamentalmente, essa operação? O que é avaliar bem? o que está em jogo?

E7 tem um discurso claro, de que Avaliar é um ato construtivo e compreende grandes dificuldades. Devido às reais condições históricas e à atual situação da escola, é praticamente unanimidade esse tipo de relato. Essa fala apresenta três grandes eixos que interessam, quais sejam: atenta para as dificuldades do processo, o que implica dizer que o entrevistado apresenta carência pedagógica para exercer tal prática; considera que, para o professor obter êxito nesse processo, fazem-se necessários alguns parâmetros, acrescentados por E7 a seguir: ter compromisso com o ensino e a escola de forma geral; revela consciência de que nem sempre a forma de avaliar do professor é a mais correta, a mais consistente.

Pôde-se observar que o professor é capaz de perceber suas dificuldades pedagógicas, preocupa-se com adquirir bons parâmetros para ensinar, revela humildade intelectual e pretende desempenhar e desenvolver bem seu ofício. Consegue opor-se ao modelo do "transmitir-verificar-registrar" e evolui no sentido de uma ação avaliativa reflexiva em termos de contribuir, elucidar, favorecer a troca de ideias entre e com seus alunos, num movimento de superação do saber transmitido para uma produção de saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados.

E5 e E7 sabem que todas as avaliações desenvolvidas por eles foram instituídas com o projeto de mensurar, mas que os discursos comecem a ter outra dimensão - uma dimensão mais qualitativa.

Continuando-se a análise, vê-se que é amplo o conceito de avaliar bem para os professores entrevistados:

A avaliação deve ser geral, desde o momento inicial ao seu término, identificando os avanços e as expectativas atingidas pelos alunos (E1, Biologia).

Conhecer o aluno, isso se dá desde a memorização dos seus nomes a conversas informais sobre sua vida fora da escola (E2, Geografia).

A avaliação é um ato que se inscreve em um longo processo de negociação. De acordo com as falas (bastante semelhantes em alguns momentos, mas em outros bem diferentes) recolhidas acima, esse pacto está longe de alcançar as perspectivas de uma pedagogia em que o aluno esteja inserido. Avaliar bem ainda aparece como uma medida, que já não é tão quantitativa como é apresentada no repertório de vários professores. Embora, em alguns momentos, os entrevistados parassem, pensassem, refletissem, se “engasgavam”, tinham dúvida, mas demonstravam a certeza de que os tempos modernos têm trazido novas propostas.

Os professores sabem qual a incidência das situações e dos contextos escolares sobre a avaliação hoje. Compreendeu-se que essa é uma espécie de troca e construção coletiva, uma negociação entre o avaliador e o avaliado sobre um objeto particular e em determinado ambiente.

Para E2, “conhecer o aluno” é uma das maneiras de se ter uma avaliação mais completa, com mais sentido. Por outro lado, é preciso ter cautela, pois, num modelo menos quantitativo, não se abandona totalmente o quantitativo.

Ainda sobre E1, chama a atenção quando ele afirma que avaliar bem está relacionado a conhecer bem o aluno. A questão que se levanta é: como o professor pode conhecer bem o aluno? Esse “conhecer bem”, na realidade, parece exigir do professor boa formação inicial, boa formação intelectual e que as condições ofertadas para a realização de seu trabalho pedagógico sejam adequadas.

De certa maneira, há uma aproximação das falas acima com a de E27 (História), ao comentar sobre avaliar bem dizendo que vai além da punição... Ele diz que se faz necessário romper com o ato punitivo, que é tipificado “no imaginário do aluno” e da escola de modo geral. Essa é uma realidade sedimentada na escola. Em alguns

momentos, “mexer” com determinados temas leva ao desconforto, ao medo, ao mito de que é melhor deixar assim. Avaliar bem é, então,

Avaliar de modo correto... (E10, História do RN).

a avaliação tem dois lados: o positivo e o negativo. O lado positivo seria aquele em que o aluno sente-se responsável pelo papel que exerce enquanto estudante e quando pensa no seu futuro enquanto profissional; o negativo é que não fomos treinados para isso (E12, Sociologia).

Dentro do processo da avaliação, a gente se depara com questões não muito precisas. Cada pessoa tem sua vida, a sua individualidade, nem todas estão com o conteúdo em dia, nem todas em harmonia, e esse atraso dificulta e interfere na avaliação geral, porque nem todos estão na mesma sintonia. Portanto, avaliar bem é muito relativo... (E25, Geografia).

Avaliar de modo correto... (E10). Do ponto de vista pedagógico, pode-se dizer que E10, se preocupa em adotar uma prática pedagógica diferente. Ele está correto, do ponto de vista didático, quando segue dizendo que avaliar bem é ...acompanhar os seus alunos e observar os seus avanços... Nessas condições, admite-se a pertinência de sua afirmação: contribuir para tornar o aluno cada vez mais autor de sua aprendizagem.

Na concepção de E12, avaliar bem ...tem dois lados: o positivo e o negativo... Quanto ao positivo, o entrevistado diz que o aluno se sente responsável, enquanto o negativo refere-se ao fato de o professor não ter sido preparado para avaliar “bem” o aluno.

A fala de E25, além de expressar que todo sujeito é singular e coletivo, revela preocupação quanto ao despreparo do aluno. Sinaliza que, num processo de ensino, é necessário que o aluno entenda os conteúdos ministrados. Sem essa sincronia, a aprendizagem sofrerá perdas: ou seja, se não existir progresso na aprendizagem, haverá um distanciamento da lógica da avaliação continuada. O professor acrescenta: ...avaliar bem é muito relativo... Depreende-se dessa afirmação que, por mais interesse e dedicação que o professor tenha, haverá sempre desconforto no final. Ela frisa que o ato de avaliar está relacionado à formação do professor e a como ele compreende o sentido de avaliar bem.

Tudo leva a evidenciar que E10, E12 e E25, a sua maneira, não se distanciam da lógica da avaliação contínua, mesmo que não recusem o julgamento dos alunos.

Conclui-se, a partir dessas falas, que:

- a. o ato de avaliar situa-se exatamente em um contexto de valorização do quantificável, embora muitos professores deem início a um processo novo de procurar compreendê-lo;
- b. se existe avaliação, é óbvio que existe julgamento. Mas esse julgamento-tortura precisa ser repensado. E não se nota, nesses discursos, a presença de nenhuma guilhotina. Certamente, toda a diferença repousa aí. Pronunciar-se sobre avaliar bem não é simplesmente observar: a avaliação não se reduz a uma tomada de informações. Não há avaliação sem uma profunda observação, mas há mais na avaliação do que observação.

Ao ser questionado acerca do que seria avaliar bem, E4 (Matemática) diz: é ter a sensibilidade de perceber que o conteúdo, ou seja, o conhecimento está sendo transmitido e assimilado pelo aluno; ou seja, o entrevistado tem clareza sobre dois aspectos: que o professor transmite conhecimentos e que o aluno necessita de assimilar o conteúdo.

Resumindo: o processo de ensino exige uma interação entre os envolvidos. O professor tem como objetivo ensinar e, ao ensinar, transmite conhecimentos. Porém, para isso, é preciso que ele possua uma formação adequada, pois, para que o aluno engendre saberes, o professor precisa saber ensinar utilizando-se de estratégias diferenciadas que possam atender aos mecanismos de aprendizagem dos alunos.

Corroborando o que diz E4 e E6 diz: ...é perceber que o aluno adquiriu conhecimento.

O professor se vê em uma situação de ansiedade por perceber o momento em que o aluno está aprendendo. De notar, por fim, que há ato claro de contrato entre o professor e o aluno. Pode-se dizer que o resultado desse processo está intimamente imbricado na relação entre professor e aluno. Sublinha-se, ainda, que avaliar bem é sempre uma ação influenciada pela realidade na qual os sujeitos estão inseridos (professor e aluno).

Parece pertinente considerar agora outra fala:

... Diariamente, como profissional, seja de que área for, precisa fazer avaliações... E11 (Inglês).

Percebem-se elementos importantes na fala de E11: avaliação para rever a prática e a questão profissional.

Quanto ao primeiro elemento, o professor se preocupa com sua competência pedagógica, conseqüentemente com a aprendizagem dos alunos. O segundo elemento diz respeito ao aspecto profissional, questão de suma importância para o professor atual, condição imprescindível para se pensar em outras formas de ação pedagógica na atual conjuntura.

E9 (Física/Química) segue basicamente a mesma lógica de E4, ao afirmar que avaliar bem é “verificar” se o aluno absorveu bem o conteúdo ensinado pelo professor. Para esse entrevistado, avaliar é o melhor recurso para aprovar o aluno. Sem a avaliação, não se teria como atribuir a nota. Avaliar bem apresenta-se, para esse entrevistado, de certo modo, como uma operação que articula “avaliar e dar nota”. Avaliar é dar uma nota, mas é mais que isso. Deve-se refletir bem acerca desse processo. Seguindo essa lógica, E8 (História) considera que é importante o aspecto quantitativo, quando diz ser a avaliação a melhor forma para se atribuir a nota.

Apesar das novas mudanças e lutas por vir-se a compreender a avaliação de forma diferenciada, E8 (História) ainda segue o modelo tradicional de ensino e avaliativo. Para resumir, E8 determina que a nota é a melhor maneira de se inserir o aluno no caminho adequado da aprendizagem.

A avaliação com números reforça a condição tradicional na escola. Observa-se, primeiramente, que a pouca liberdade em sala de aula impossibilita que o trabalho pedagógico ali desenvolvido resulte em aprendizagens “mais livres”. Será que se está condenado a uma avaliação perpétua? O que se conclui disso?

O professor parece estar inscrito em um modelo de escola do qual ele não é fundador e não tem interesse (pelo menos aparentemente) em conhecer como se deu esse constructo. Em situação de anonimato, ele vai reproduzindo aquilo que lhe é dado como verdades absolutas. Assim, a crítica e os novos debates passam distante. É preciso que não somente a escola repense sua forma de agir, mas também o próprio professor seja um dos responsáveis nesse processo, pois

O diagnóstico da avaliação permite a tomada de decisão mais adequada, tendo em vista o autodesenvolvimento e o auxílio externo para este processo. Para não ser autoritária e conservadora, a avaliação tem a tarefa de ser diagnóstica, ou seja, deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento da identificação de novos rumos. (LUCKESI, 2000, p. 43).

Precisa-se esclarecer um aspecto importante: não se pode pensar em sujeitos críticos com a simples formação de automatismos, respostas emitidas que não têm sentido. Uma aprendizagem compreensiva requer que o professor conheça o processo do pensamento do aprendiz, apresente problemas que lhe pareçam interessantes e para os quais ele possa oferecer respostas. O professor precisa, portanto, sondar a prontidão do aluno antes de planejar o ensino. Isso ajuda a minimizar o prejuízo social decorrente da concepção de avaliação como função burocrática, punitiva e obstaculizante do projeto de vida dos adolescentes. O discurso dos professores diz mais sobre o uso da avaliação do que sobre o ensino-aprendizagem.

O discurso de E10 (História do RN) deixa claro que o avaliar necessita de critérios e cuidados. Critérios, porque o professor deve ir além do medir o desempenho do aluno. Ele deve dizer em que medida pretende verificar. Em relação aos cuidados, pode-se considerar que o professor parece experimentar novas formas de acompanhamento e compreensão do aluno (procura reconhecê-lo por sua subjetividade, suas vivências coletivas, suas condições cognitivas etc.). Mas existem angústias, reveladas quando ele diz que as dificuldades são muitas (embora não as explicita em nenhum momento da entrevista).

Seguem outras falas:

...É um processo muito difícil. É o momento, como educador, em que eu vou procurar levantar a evolução do meu trabalho, onde foi que eu atingi. Entra uma autocrítica, uma autoavaliação e, também, procurar rever meus atos, para ver onde estou falhando, onde procuro melhorar (E13, Matemática).

Perceber tudo o que o aluno passa para você, toda a sua participação... você tem que ver o desempenho do aluno durante de todo o trajeto em sala de aula (E16, Português/Literatura).

Fazer com que o aluno assista às aulas, compreenda o assunto que está sendo passado. Avaliar está além da nota, e, sim, o conjunto: aula, prova, cotidiano, vida, problema que o aluno tem... (E18, Física).

E13 entende que avaliar bem é um processo muito difícil, visto que deve ter por objetivo provocar o senso crítico dos alunos, para que estes, ao apropriarem-se dos conhecimentos, de fato, possam não apenas assimilá-los, mas, sim, desenvolver as habilidades necessárias para sua realização como sujeitos críticos.

Certamente, não se trata de um processo simples; exige competências e habilidades entre os envolvidos. E13 tem consciência de que esse processo está ligado à

evolução e ao desempenho de seu próprio trabalho. Acrescenta que é o momento de se desenvolver uma autoanálise das ações desenvolvidas por ele em sala de aula.

O depoimento de E16 expressa preocupação com todas as atividades realizadas pelo aluno. Para ele, todo trabalho apresentado pelo aluno tem importância: ... você tem que ver o desempenho do aluno durante todo o trajeto em sala de aula. Porém esse processo não é tão simples quanto parece: é preciso compreendê-lo a partir de uma concepção pedagógica e, assim sendo, não o considerar como único responsável pela aprovação ou reprovação, mas como auxiliar do processo como um todo. Já E18: fazer com que o aluno assista às aulas, compreenda o assunto que está sendo passado.... É o que ele classifica como essencial para entender o sentido de se avaliar bem.

Para que a avaliação seja desenvolvida com “sucesso”, é preciso que esteja comprometida com uma boa concepção pedagógica. É preciso entender que avaliar bem não pode ocorrer de uma forma solta e isolada. É condição de sua existência a articulação com uma concepção pedagógica comprometida com os novos desafios propostos pela realidade na qual os sujeitos estão inseridos: ...Avaliar está além da nota, e sim, o conjunto: aula, prova, cotidiano, vida, problema que o aluno tem... E18 (Física).

Essa articulação apresenta-se tanto no âmbito do aluno, que assim pode notar seu crescimento, motivando-se, então, diante de seus propósitos, como no do professor, que, juntamente com a instituição, poderá rever sua ação pedagógica educacional.

Segue com essa mesma linha E20 (Educação Física): ...é você dar oportunidade ao aluno de ele absorver o saber, de ele absorver o saber proposto pelo professor.

Desse modo, oferecendo ao aluno chances de desenvolvimento, o trabalho desempenhado pelo professor pode favorecer novos entendimentos do senso autocrítico do aluno, proporcionando a apropriação conjunta (professor e aluno) do aproveitamento e do progresso de sua formação educacional. Provavelmente, assim, garantir-se-ia que o conhecimento proporcionado ao aluno fosse além da assimilação de conteúdos, possibilitando o desenvolvimento de habilidades necessárias para sua realização como sujeito crítico frente a sua realidade.

Finalizando, avaliar bem...

O entendimento dos professores entrevistados sobre **avaliar bem** pode ser assim resumido:

- a. a avaliação aparece como método de coleta e de processamento dos dados necessários à melhoria da aprendizagem e do ensino;
- b. a avaliação inclui uma grande variedade de dados, superior à do rotineiro exame escrito final;
- c. para um número significativo de entrevistados, a avaliação auxilia no esclarecimento das metas e dos objetivos educacionais importantes e consiste num processo de determinação da medida em que o desenvolvimento do aluno está se processando de maneira adequada;
- d. por fim, a avaliação aparece como um instrumento que permite verificar se procedimentos alternativos são igualmente eficazes na consecução de uma série de objetivos pensados pelos professores.

Apesar de a prática declarada por alguns ainda repousar no paradigma tradicional, notou-se que a avaliação passa por mudanças significativas – os professores oportunizam ao aluno diálogo, discutem posturas didáticas em sala de aula, preocupam-se com a opinião do aluno, pensam em formas diferenciadas de avaliar, etc.

Nessa perspectiva, de acordo com as análises realizadas, a avaliação se constitui em um instrumento privilegiado para uma observação frequente das situações didáticas ocorridas em sala de aula. De modo geral, os professores evocam menos as concepções que visam construir hierarquias; procuram entender os modos de raciocínio dos alunos, para auxiliá-los a progredir no sentido dos objetivos. Conclui-se que avaliar ultrapassa o simples enunciar o número de acertos e erros.

Diante de algumas dificuldades, faz-se necessário compreender e arriscar uma avaliação formativa, respeitando-se as condições dos sujeitos nas dimensões socioeconômica, política e cultural, como um passo a ser dado para que se possa vencer o atual sistema avaliativo, que, como se pôde ver, é antidemocrático. Bem se sabe que há muito ainda que refletir sobre a problemática avaliar bem. Aqui apenas se pontua um pequeno eixo.

No próximo capítulo, discutir-se-á sobre a função da avaliação e o habitus corporificado em sala de aula pelo professor. Também será analisada a questão da atribuição ao aluno da nota zero e do 10, buscando-se auxiliar na compreensão de declarações feitas pelos entrevistados sobre essa questão.

CAPÍTULO 8 - A CORPORIFICAÇÃO DA NOTA EM SALA: UMA (IN)SEGURANÇA?

No capítulo anterior, fez-se uma análise acerca de como os professores veem a avaliação em vários aspectos. Neste, serão discutidos os dois últimos temas da investigação, a saber: a análise desses temas tem por objetivo esclarecer os pontos seguintes:

- atribuição da nota: o zero x atribuição da nota: o 10: que “jogo” é esse? Há ou não (con)tradição nesse jogo? o que dizem os discursos?
- a função da avaliação e o habitus corporificado em sala de aula.

8.1 ATRIBUIÇÃO DA NOTA: O ZERO X ATRIBUIÇÃO DA NOTA: O 10: QUE “JOGO” É ESSE? HÁ OU NÃO (CON)TRADIÇÃO NESSE JOGO? O QUE DIZEM OS DISCURSOS?

Dos 27 entrevistados, 26 responderam à questão sobre atribuir a nota 10 (dez); 25 comentaram sobre a atribuição da nota zero. Dos 26 que responderam, somente E12 (Sociologia) não respondeu à questão sobre atribuição da nota zero.

Com o objetivo de aprofundar o conhecimento sobre a temática, optou-se por analisar a atribuição de notas (10 ou o zero), tomando-se como base as ideias de Luckesi⁸³ a respeito disso.

Foram analisados aqui, de maneira aprofundada, aspectos referentes à prática avaliativa, como a relação desta com as condições de ensino a ela associadas. Tal análise não se pretende conclusiva; apenas procuram-se focar alguns pontos referentes à temática que, surgiram com certa frequência no desenrolar da pesquisa.

Atribuição da nota: o 10

Quando eu dou um 10 a um aluno, esse 10 não é um todo, é uma ficha compensatória do que ele vem trabalhando ao longo do período. Então quando ele está inserido dentro de um projeto, tem que ter essa compensação. Não julgo, nem subestimo o aluno, deixo que a avaliação mostre seu desenvolvimento. Entretanto, há alguns alunos que não desempenham atividades e nem tampouco se interessam pelas atividades em sala e, mesmo assim, tiram notas boas... (E3, Português/Literatura).

⁸³ Luckesi, (Avaliação da Aprendizagem Escolar, São Paulo: Cortez, 2005, mais especificamente o capítulo IV: Avaliação do Aluno: a favor ou contra a democratização do ensino?).

Atribuição da nota: o zero

...enquanto outros se dedicam bastante e na hora da avaliação, suas notas são baixas, chegando a tirar um zero. Podemos afirmar que a avaliação, por si só, não mostra o aprendizado do aluno (E3, Português/Literatura).

Atribuição da nota: o 10

Acho contraditória a situação onde, frequentemente, alunos faltosos tiram notas boas nas avaliações, inclusive 10, enquanto alunos que frequentam todas as aulas tiram notas ruins nas avaliações... atribuo um dez àquele aluno que teve bom desempenho nas aulas e principalmente na prova (E5, Filosofia).

Atribuição da nota: o zero

... Como não há obrigação de cair no vestibular, em que não há cobrança de conteúdo de Filosofia, então o aluno que tira zero talvez acredite que não há uma importância da disciplina para ele; não está preocupado ainda, não percebeu qual a importância dela. Nesses casos, sou obrigado a atribuir um zero. Ou seja, o aluno que nem fez a prova nem desenvolveu ou apresentou interesse para a minha aula (E5, Filosofia).

É tarefa difícil compreender essa topografia da nota utilizada pelo professor, pois ele está calçado com uma série de valores inculcados em sua própria formação. É preciso deixar claro que, dependendo da formação e da área na qual atua esse sujeito, fica mais fácil - ou menos - para ele comentar, embora os professores (em geral) apresentem muita dificuldade quando perguntados sobre atribuição de notas (o zero/o dez).

Por isso, várias vezes eles questionam sobre a atribuição de notas. Alguns julgam esse processo a causa do insucesso da prática avaliativa e consideram um dos fatores antidemocráticos do ensino. Outros simplesmente dizem que é importante rever essa questão, porém não chegam clara e exatamente a sugerir uma alternativa viável para solucionar o problema. Os depoimentos de E3 (Português/Literatura) e E5 (Filosofia), expõem compreensões bem diferentes.

Para E3 (Português/Literatura), atribuir uma nota engloba dois aspectos: a. a atribuição da nota como um processo gradual da avaliação; b. a flexibilização e o empenho do aluno. O primeiro aspecto pode ser entendido como o acompanhamento paulatino do empenho e da dedicação do aluno. Quanto ao segundo, essa flexibilidade pode ser compreendida como fator consideravelmente significativo do processo de aprendizagem.

Apesar de o modelo comumente empregado para a aplicação da nota ser a forma classificatória de enunciar o que cada aluno deveria, efetivamente, ter assimilado do conteúdo exposto pelo professor em dado período letivo, a fim de concluir uma unidade do plano de ensino, E3 (Português/Literatura) apresenta, de certa maneira, uma ruptura com tal situação, natural no espaço escolar. Poderia dizer-se então, que esse é um processo falho? Talvez fosse melhor averiguar mais intensamente tal questionamento com a seguinte afirmação: Esse 10 não é um todo, é uma ficha compensatória do que ele vem trabalhando ao longo do período.

Na verdade, não fica claro o que seja de fato essa ficha compensatória, embora seja possível depreender-se que ela está relacionada à necessidade de haver parâmetros pedagógicos para acompanhar e verificar o crescimento do aluno. A nota exprime apenas uma consequência do processo.

Diz, ainda E3 (Português/Literatura):

...há alguns alunos que não desempenham atividades e nem tampouco se interessam pelas atividades em sala e, mesmo assim, tiram notas boas...

Ou, ainda, em relação à atribuição do zero:

...Enquanto outros se dedicam bastante e, na hora da avaliação, suas notas são baixas, chegando a tirar um zero.

Aqui aparece uma preocupação que aparece como desafio para a escola e para o professor: como lidar com o aluno faltoso, mas bastante produtivo ao aparecer na sala de aula? E o contrário? De que maneira deve ser enxergado?

O entrevistado mostra uma preocupação clara com a aprendizagem ao longo do processo. Mas parece que a própria conjuntura legitimada na instituição escolar não oferece subsídios suficientes para o bom trabalho pedagógico do professor. Como se vê, ele lamenta o pouco ou quase nenhum interesse do aluno.

Partindo do que diz Luckesi (1995) acerca da prática avaliativa como parte integrante do processo de ensino, passar-se-á a analisar o ponto central da discussão⁸⁴. O autor diz: Discutiremos a questão da avaliação do aluno relacionada à questão da democratização do ensino, perguntando se a atual prática da avaliação da aprendizagem escolar está a favor ou contra a democratização do ensino. (Luckesi, 1995, p. 60.). Ou seja, pode-se entender que o que E3 (Português/Literatura) chama de estar dentro de “um projeto compensatório” está vinculado à concepção de se oferecer mais autonomia

⁸⁴ O ponto de discussão refere-se à questão dos reflexos causados pelos atuais modelos avaliativos.

ao aluno, devendo, porém, o professor estar ali, em uma espécie de vigilância permanente.

Enquanto E3 (Português/Literatura) apresenta questões interessantes sobre o processo de ensino e as dificuldades em atribuir notas, E5 (Filosofia) tem uma postura que parece, no mínimo, questionável, ao afirmar ... Como não há obrigação de cair no Vestibular, não há cobrança de conteúdo de Filosofia...

Ao longo da entrevista, é possível entender-se que E5 (Filosofia) está ancorado no modelo mais tradicional de ensino, uma vez que compreende sua disciplina como sendo inferior. De certa forma, isso contribui para o pouco “sucesso” no trabalho dele como sujeito capaz de mudar a realidade a partir de suas concepções e ensinamentos. Ele parece usar sua força para dizer aos alunos que eles podem receber zero: Nesses casos sou obrigado a atribuir um zero. (E5, Filosofia). O professor, em sua “saga de mestre”, mede os frutos de seus últimos esforços ensinando o que lhe é cabível. É nesse momento que se prepara o que se poderia denominar de “instrumento avaliativo”.

Nesse tipo de contexto, o professor acaba (com ou sem intenção, talvez como reflexo de sua amargura/insatisfação com alunos indisciplinados e com todo o processo pedagógico) por se servir de uma suposta força, não claramente exposta, para produzir a avaliação da disciplina. Tal atitude pode trazer consequências desagradáveis e, talvez até, por assim dizer, injustas.

Outro ponto a ser questionado nesse âmbito diz respeito à atribuição do 10 ao aluno: Atribuo um 10 àquele aluno que teve bom desempenho nas aulas e principalmente na prova. (E5, Filosofia). O entrevistado não explicita, em nenhum momento de sua fala, o que é “bom desempenho”. Todavia ele deixa claro que a prova, para ele, é crucial, pois mede bem a competência do aluno. Diz que atribui a nota 10, mas demonstra irritar-se com aqueles que pouco frequentam a escola e, no final, podem chegar a obter boas notas. Desse ponto de vista, ele corrobora o pensamento de E3 (Português/Literatura).

Já E1 (Biologia), ao comentar sobre a atribuição de notas, especialmente sobre o sujeito que obteve zero, diz: Alunos que ganham zero na avaliação são aqueles que não cumprem as metas exigidas pelo professor e que não fazem a avaliação. (E1, Biologia). Ou seja, para esse entrevistado, há uma ação pedagógica planejada, que parece aproximar-se daquilo que se costuma chamar de “avaliação contínua”, mas o fato é que esse é um discurso bastante comum entre os entrevistados. Em nenhum momento,

porém, há clareza sobre aquilo que chamam de “avaliação contínua”, “acompanhamento gradual” etc.

Quanto ao 10, E1 (Biologia) diz que a atribuição da nota máxima é para os alunos que

frequentam a aula, cumprem as tarefas exigidas pelo professor, obedecem aos horários de aula, têm um bom comportamento em sala e postura de respeito com o professor, sabem resolver conflitos em sala, dentre outros.. (E1, Biologia).

Concordando com essa concepção, E2 (Geografia) diz que atribui a nota 10 “fundamentalmente, no interesse do aluno”, ou seja, àquele aluno que apresenta desempenho e compromisso no processo. Segue dizendo E2 (Geografia): ...Então, se o aluno está interessado (participa e se envolve nas atividades, ele merece uma nota máxima); é pouco provável que ele adquira uma nota muito baixa. O entrevistado comenta que é necessário cumprir determinadas tarefas.

Ainda que não fique claro, nota-se que esses entrevistados usam instrumentos de avaliação construídos a partir de diversas variáveis, a saber: conteúdos que ensinaram efetivamente e conteúdos que não ensinaram, mas que deram por suposto ter ensinado – conteúdos “extras” que o professor inclui no momento da elaboração da prova para torná-la mais difícil.

Segue E4 (Matemática), comentando sobre a atribuição da nota 10: Aquele aluno que domina o conteúdo... o importante é o aprendizado do aluno e não, necessariamente, se este aluno irá tirar notas altas. E4 (Matemática). O professor dá um passo que pode ser considerado o mais perigoso. Trata-se de avaliar os resultados a partir da ideia de que é dever do aluno dominar os conteúdos. O perigo está nos critérios que o professor poderá vir a utilizar para “conceituar” a aprendizagem do aluno, visto que, na verdade, o produto de um teste, prova ou ainda trabalho de pesquisa nem sempre reflete o que realmente foi assimilado pelo aluno.

E4 (Matemática) diz sobre a atribuição do zero: Há duas explicações para aquele aluno que tirou um zero: um aluno que fez a prova perturbado ou ele não sabe de nada... Dois extremos são considerados por E4 (Matemática): “aquele que domina o conteúdo” e “o aluno que não sabe de nada”. Referentemente a esses dois extremos, outro problema surge quando o professor entende que o ensino deve ser mantido de acordo com a forma mais tradicional (aulas expositivas seguidas de provas). Tal domínio é compreendido por Luckesi como juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão. (1995, p.69).

Não necessariamente, esses elementos devem ser observados nas práticas educativas. Ao contrário, parece que, em geral, há um obscurecimento acerca do que realmente se deve intencionar com a avaliação da aprendizagem.

Enquanto isso, E7 (História) afirma que “O 10 significa que o aluno atingiu o seu máximo e, por isso, é merecedor de tal nota”. O termo “merecedor” encerra uma conotação bastante forte. Mas, ao longo da conversa, pôde-se notar que essa é uma forma de expressar a exigência de dedicação e compromisso o que é confirmado quando o entrevistado diz ... o 10 não deve ser atribuído com facilidade, tem que haver esforço e dedicação por parte do aluno (rss.), mas alguns poucos conseguem. E7 (História).

Faz-se necessário problematizar alguns pressupostos da avaliação, rompendo-se com algumas concepções tradicionalmente aceitas na escola. A observação, a verificação e a experimentação são consideradas o tripé da cientificidade, da garantia da objetividade, de neutralidade nos processos de mensuração e avaliação.

Quando E7 (História) diz sobre o zero: Atribuir tal nota somente para aquele aluno que se nega de todas as formas a contribuir no processo de aprendizagem, ou seja, não assume nenhum compromisso para si mesmo, nem na escola ou fora dela, ele corrobora a lógica de sua prática. E quando E10 diz sobre a nota zero: esta é atribuída àquele aluno que não atende às expectativas da disciplina, falta bastante e não entrega as atividades, a única alternativa que sobra é essa, as duas respostas parecem estar articuladas, o que faz com que se entenda que os professores estão no caminho certo, embora seja difícil e até complexo romper com um modelo de escola legitimado. Por exemplo: a atribuição de notas e/ou conceitos será mesmo necessária?

Põe-se aqui um novo questionamento: Será que não é possível pensar-se em professores(as) e alunos(as) de diferentes níveis de ensino trabalhando na rede pública tais mudanças? Afinal, nada melhor do que escutar os sujeitos do processo educativo/avaliativo e refletir sobre suas colocações/emoções. Os documentos que aqui foram apresentados e analisados constituem um caminho.

Nesse sentido, podem-se trazer as contribuições de Hoffmann (2000) e Luckesi (1992, 2005), quando estes incursionam sobre as relações entre escola, currículo e avaliação, explicando que o currículo se realiza num clima de avaliação. Essa autora destaca que, numa sociedade “em que o nível de escolaridade alcançado, ou o grau de rendimento que se obtém nos estudos, tem a ver com os mecanismos e oportunidades de entrada em grande parte do mercado de trabalho, a certidão de “valia” que as instituições escolares expedem aos alunos cumpre um papel social fundamental”.

A fala de E9, a seguir, não é, todavia, tão clara, quanto a anterior, diz ele: Sintetizo dizendo que a nota dez é para aquele aluno que é “excelente” e que corresponde às suas expectativas ao longo do processo de avaliação... Para esse entrevistado, apenas o aluno “excelente” é contemplado com a nota máxima, embora ele não explicita o que é esse aluno excelente.

Uma observação de E9 sobre a atribuição da nota zero merece atenção: ...não atribuo nota zero a nenhum aluno. Pois todo aluno aprende algo, independentemente, do grau desse aprendizado. E9 (Física/Química). Faz-se oportuna essa sua fala, quando expressa que todo e qualquer aluno participa, de alguma forma, e certamente mereceu alguma nota.

Será que usar a nota como meio de punição é válido na atualidade? Embora se faça necessário um debate mais aprofundado sobre tal questionamento, no momento é suficiente dizer que não se vive mais uma época em que os castigos físicos e o terror da submissão possam estar presentes no espaço escolar. No entanto, diz E6: Eu costumo atribuir um zero como uma espécie de punição; é comum aqueles que não participam ou não fazem suas atividades.

É importante ressaltar que muitos alegam que exigem do aluno “compromisso” ou, ainda, “participação nas atividades”. Porém, não fica claro o que seriam, do ponto de vista teórico e do prático, desempenho, empenho, compromisso e participação. É outra questão? Como compreender esses discursos diferentes e essas práticas e afirmações que, ao mesmo tempo que se aproximam, também se afastam?

Ao afirmar: Raramente tiram nota dez. Mas, aqueles que atingem minhas metas facilmente têm um 10, E6 não deixa claro que mecanismo didático e pedagógico tem utilizado em sua prática de sala de aula. Parece que ele não enxerga as dificuldades e os “erros” do aluno como um processo natural da aprendizagem. Na verdade, o erro no lugar de ser fonte de castigo deve ser fonte de virtude. (LUCKESI, 2005. p 48).

Segundo E13 (Matemática), atribuir um 10 é muito complexo, uma vez que deve ser levado em consideração todo o processo. Os critérios de avaliação constituem em: bom comportamento, frequência, boa educação, honestidade, interesse, participação e esforço. O aluno que se encaixa nesses critérios tirará nota dez. (E13, Matemática).

Chama a atenção o olhar do observador (um olhar do professor - do lado de fora) com poderes de decisão estar presente na visão dos(as) professores(as). Isso é reforçado quando E13 (Matemática) acrescenta: ... Aqueles que tiram nota zero são aqueles que não têm rendimento, que não têm compromisso nem interesse, enfim que não querem

aprender. Porém, chamo a atenção para o fato de que cada professor deve procurar saber a causa desse aluno ter tal comportamento, para não atribuir notas baixas injustamente.

Vê-se que esse processo de atribuição de notas, por mais que se queira ser democrático e aplicar uma boa pedagogia, é sempre um processo educativo antidialógico, na medida em que se delega aos professores o poder de decidir sobre a vida dos alunos, a partir dos acertos e erros.

E14 (Artes) e E16 (Português/Literatura), ao falarem sobre atribuição da nota 10, dizem:

Aquele aluno que conseguiu atingir os objetivos propostos pela disciplina, que realmente aprendeu... E14 (Artes).

A nota 10 ao aluno que não apenas acerta toda a prova, como também, àquele aluno que possui bom comportamento em sala, que questiona, participa, contribui para o andamento da turma, enfim são considerados vários elementos no processo avaliativo além da prova... (E16, Português/Literatura).

Dois aspectos podem ser ressaltados nessas falas: o primeiro é que E14 (Artes) pensa diferentemente de E16 (Português/Literatura) quanto à atribuição do 10. Por quê? Porque E14 (Artes) ancora-se mais em um modelo quantitativo, com resultados mais voltados para os objetivos da disciplina, enquanto E16 distribui e amplia seu processo de avaliação em provas, participação e desempenho do coletivo.

Pode-se constatar, ao longo da história da avaliação educacional/escolar, com as diferentes práticas, os sistemas de atribuição de notas baseados no paradigma tradicional de compreensão da realidade. A lógica que rege esses sistemas é predominantemente quantitativista. Ainda que existam como que embriões nas escolas pensando novos modelos e formas de avaliar, o mensurar ainda repousa no imaginário.

E14 (Artes) e E16 (Português/Literatura), ao falarem sobre a atribuição do zero, dizem respectivamente:

É atribuído ao aluno que não aprendeu nada, que não frequentou as aulas, não se interessou e não executou as atividades avaliativas (E14, Artes).

Esse aluno de nota péssima tem que ter mais atenção, tem que ser trabalhado de uma maneira que possa recuperar isso aí. É um trabalho que exige dedicação por parte do professor e interesse, não só por parte do aluno, como também da família, no caso de alunos mais problemáticos. O trabalho tem que ser em grupo (E16, Português/Literatura).

Para E14 (Artes), o 10 está relacionado aos propósitos da disciplina, enquanto o zero é para o aluno que não aprendeu e que não frequentou as aulas. Não há contradição

nessa fala, porém o professor poderia ter esclarecido melhor qual(is) os reais objetivos da disciplina e quais elementos tem tentado usar para “recuperar” o aluno. Aliás, o que é recuperar? Que bases são ofertadas ao aluno pela escola e pelo professor nesse processo de recuperar?

E19 (Geografia) se preocupa com o aluno ao longo do processo. Sobre o ato de atribuir o zero, ele diz: Atribuo àquele aluno que falta muito, não participa das atividades propostas, não mostra interesse, não interage com outros colegas para realização de trabalhos em grupo, enfim àquele aluno que não atinge os objetivos propostos pela disciplina. Todavia, em seguida ele comenta, sobre o 10, que atribui essa nota àquele aluno que, no processo avaliativo, manifestou interesse, empenho e esforço ao longo do processo de ensino; ao aluno que atinge as metas propostas. Tal esforço não é esclarecido na fala do entrevistado, mas pode-se depreender daí que é o do aluno mais aplicado nas tarefas desenvolvidas pelo professor, pois E19 segue dizendo: ...Não precisa ser um aluno exemplar, basta mostrar que é capaz de superar as dificuldades de aprendizagem.

Por longos anos, colocou-se nas mãos do professor uma solução inadequada como se fosse a única via de resolução do problema. Havia uma concentração de poder pedagógico, talvez exagerado, nas mãos do professor.

Na realidade, existe hoje uma tentativa de se romper com esse poderoso e sedimentado instrumento de exclusão social, de seletividade e de classificação. A lógica hegemônica faz o professor acreditar que a avaliação da aprendizagem está necessariamente vinculada às notas escolares e aos pareceres avaliativos. É preciso mudar o rumo da história: o professor deve exercer o senso de justiça e ter uma boa formação, capaz de fazê-lo perceber as condições cognitivas, intelectuais e sociais dos alunos evitando separar os que sabem dos que não sabem, premiando os estudiosos, os sabidos e denunciando e/ou punindo os desinteressados, os irresponsáveis.

Eu gosto muito de dizer a eles que não é a nota em si, o valor dela: é como foi feito aquele trabalho, pois procuro valorizar todo o processo do aprendizado, e não, apenas, a nota por si só. É vê aquele aluno que, durante o processo avaliativo, respondeu positivamente aos objetivos propostos, que são: a participação, interesse, frequência nas aulas, por fim, cumpriu atividades e trabalhos propostos... (E20, Educação Física).

Se dá apenas para o aluno que não cumpriu com as exigências da disciplina, que nem sequer, tentou fazer as atividades e tarefas solicitadas (E20, Educação Física).

Levando-se em conta que a premissa da escola atual é criar condições para que o aluno desenvolva sua personalidade integralmente, e não apenas que adquira conhecimentos. É preciso o professor estar atento a todas as ações desenvolvidas pelo aluno em sala para que seja capaz de captar as potencialidades apresentadas por este.

No trecho acima, onde E20 (Educação Física) anuncia como atribui o 10 e o zero, pode-se observar que ele

- a. tenta romper com o paradigma do ensino tradicional, em que notas aparecem como mercadoria;
- b. valoriza as habilidades que o aluno tem, com o intuito de desenvolver as competências deste;
- c. diz, em relação à atribuição da nota zero ao longo do processo avaliativo, que isso poucas vezes ocorre; somente para aqueles alunos que não apresentaram qualquer interesse pelas aulas.

Por fim, conclui-se daí que se trata de uma ação pedagógica com o propósito de acertar, embora isso não seja muito simples, uma vez que se vive num confronto de valores. De forma mais geral, a escola é marcada pelas diferenças de cultura e de valores.

As afirmações acima encerram muitos matizes. O que, porém, se quer destacar aqui é que o tipo de ação desenvolvido pelo professor em sala de aula não pode ser, sem outro argumento, creditado a uma pedagogia de “tentativa de acerto”; ou seja, diante das inúmeras capas existentes na escola, não se tem uma alternativa mais concreta de mudança.

E23 (Educação Física) comenta, sobre a avaliação e a atribuição do 10: Costumo fazê-la de acordo com o interesse do aluno, onde procuro aproveitar ao máximo seu interesse e esforço para que reflita em um bom resultado. Esse terá um dez. Ou seja, o professor diz que leva em consideração o desejo do aluno, porém isso não fica claro. Tudo depende da forma como o projeto da escola conduz o processo pedagógico, pois, durante muito tempo, mesmo nas sociedades em desenvolvimento, considerou-se que a escola devia hierarquizar os sujeitos para que os melhores ingressassem no mercado. Com tal compreensão, existe pouca preocupação com a repetência ou a exclusão de uma parte deles. O contrário, ou seja, o zero, é para aquele aluno que falta e não se envolve nas atividades de sala... (E23, Educação Física). Ora, seria necessário investigar com mais profundidade cada declaração incompleta do entrevistado. Como não existe tempo para outra pesquisa, compreende-se, a partir das inúmeras falas, que nesses domínios

conta realmente apenas a vontade de cada professor (de acordo com sua formação e suas experiências e vivências pedagógicas)... E16 (Português/Literatura) comenta: A nota 10 ao aluno que não apenas acerta toda a prova, ou seja, aquele aluno que se empenha no processo de aprendizagem, numa sequência de tarefas, que, bem “desenvolvidas”, dão origem a uma média.

Segue E16 (Português/Literatura):

Aquele aluno que possui bom comportamento em sala, que questiona, participa, contribui para o andamento da turma, enfim são considerados vários elementos no processo avaliativo além da prova... (E16, Português/Literatura).

Esse processo envolve transformação, evolução e continuidade. Dialeticamente, subentende-se que envolve também uma visão epistemológica diferente da visão bancária, instrucionista, de memorização de conteúdos.

Pode-se afirmar que E16 (Português/Literatura) segue esse princípio de ruptura quando ele alerta: Esse aluno de nota péssima tem que ter mais atenção, tem que ser trabalhado de uma maneira que possa recuperar isso aí. É um trabalho que exige dedicação por parte do professor e interesse, não só por parte do aluno, como também da família, no caso de alunos mais problemáticos. O trabalho tem que ser em grupo. (E16, Português/Literatura).

Embora a presente análise pareça ampla, o que se pretende dizer é que é necessário debruçar-se sobre uma série de novos preceitos para se chegar à resposta para tantas dúvidas e contradições apresentadas nas falas dos professores.

E17 (Química) diz que o 10 é para o aluno que obteve o conhecimento total do conteúdo da disciplina. A questão é esta: possível um aluno adquirir o conhecimento total em alguma disciplina? O que o professor quis anunciar ou atestar? Vê-se que, nesse jardim de diversas concepções e olhares, ele tem uma visão daquilo que é fundamental para o aluno, embora, em momento algum, consiga expressar e delimitar esse conteúdo fundamental.

Se E17 (Química) revela ampla preocupação em engendrar o máximo de conteúdo da disciplina, E25 (Geografia) segue preocupado com o aluno que está presente em sala de aula e participa das atividades: A nota 10 é para aquele aluno que frequenta as aulas, que é participante, interessado, independente se tem resultados finais positivos ou não. (E25, Geografia).

Como o professor atribui as notas? Como percebe se os resultados são ou não positivos? Na ausência de uma resposta mais clara, vê-se que é preciso compreender a intenção de cada aluno no que diz respeito a pensar e a agir, bem com à forma de se expressar e de se posicionar. Agindo-se assim, é possível pensar-se em variabilidade didática e novos saberes na prática docente. E25 (Geografia) somente atribui a nota zero ... ao aluno desinteressado, ao aluno faltoso, aquele que não faz as atividades, ou aquele que está presente fisicamente, mas, em questão mental, na concentração e participação, não está. (E25, Geografia).

Mas o que é aluno desinteressado? Como classificar um aluno assim? A escola consegue fazer um mapa dos sujeitos desinteressados?

Opta-se por silenciar a resposta a este último questionamento. Quanto aos dois primeiros, pode-se resumi-lo da seguinte forma: para os professores entrevistados, o aluno desinteressado é aquele que não se envolve nas atividades ou não participa delas. Até se concorda com tal entendimento, mas muitas vezes, isso é relativo, pois aquilo que E25 (Geografia) considera um aluno indisciplinado, desinteressado e pouco disposto para as atividades intelectuais pode não coincidir com a compreensão dos outros entrevistados. É, portanto, com esses paradoxos que a escola caminha: em alguns momentos, como uma espécie de paraíso; em outros, como uma espécie de “inferno”.

Cabe investigar, portanto com mais profundidade esses conceitos apontados pelos professores. Agindo-se assim, poder-se-ão definir estratégias conjuntas para se localizar cada estudante em seu momento e nos trajetos percorridos, alterando-se radicalmente o enfoque do ensino e, conseqüentemente, o enfoque avaliativo.

A seguir, são apresentados dois discursos que chamam a atenção: o de E15 (Inglês) e o de E18 (Física).

Quando perguntado sobre a atribuição, ao longo do processo avaliativo, de um 10, E15 (Inglês) comentou: Tomo como base a média da turma, onde a nota dez não vai definir que o aluno sabe de tudo... Já E18 (Física) respondeu: É difícil que o aluno tenha que tirar 10 em minha disciplina, porém, quando a nota 10 é atribuída, é tida como expressão motivacional perante a sala, onde frequentemente, estímulo para que eles estudem e obtenham boas notas... E18 (Física).

Vê-se que o professor, ao longo de sua prática pedagógica, “deve adaptar-se ao processo de construção do aluno, com situações de ensino-aprendizagem concebidas para superar desafios, que possam ser enfrentados pelos alunos e que possam fazê-los avançar sempre” (LUCKESI, 2002, p.105).

E15 (Inglês) tem um comportamento diferente do de E18, pois o primeiro toma como referencial a média geral da sala de aula, enquanto E18 parte da premissa de que é difícil o aluno obter um 10. Vê-se aí a nota bastante concentrada nas mãos do professor. Sobre a forma como se efetiva a motivação, E15 nada explicita.

Por outro lado, quando questionados sobre a atribuição da nota zero, ambos parecem ter compreensões diferentes: Somente atribuo tal nota àquele aluno que não frequenta as aulas. (E15, Inglês). E18 (Física) diz: Não só o aluno fica prejudicado, em termos de conhecimento, como também o professor percebe que falhou em algum momento no processo ensino-aprendizagem...

Na primeira situação, o professor condiciona a atribuição de zero à ausência do aluno, pois se este não está em sala de aula torna-se impossível adquirir o conhecimento. Já E18 (Física) acrescenta mais elementos, como a preocupação com o aluno e com a aprendizagem, bem como com a autoavaliação do próprio professor. Esses três elementos mostram que o entrevistado está no caminho correto para atuar e construir novos sujeitos. Isso é esclarecido em seguida:

... Acredito que, diante do baixo desempenho do aluno, pode haver erro ou por parte do professor ou por parte do aluno. Quando um aluno tira um zero comigo, eu me pergunto onde estou errando... Depois dessa flagelação comigo, eu verifico onde foi o erro para ver realmente onde foi que você errou. Aí tem outro lado: onde esse rapaz está errando? (E18, Física).

A lógica hierarquizadora e meritocrática do mercado exige, na visão de Sacristán (2000), uma ênfase na problemática das medidas educacionais, em detrimento da problemática do sentido da avaliação – de sua capacidade formativa e emancipadora. A forma técnica de concretizar a função seletiva e hierarquizadora da avaliação é pela comparação entre os alunos, estabelecendo-se sua posição dentro do grupo (quem é o melhor) ou apelando-se para um critério de competência em relação a certos conhecimentos e habilidades (quem é competente).

Pelas afirmações dos entrevistados, embora com algumas contradições, tem-se notado que existem tentativas de ruptura com a escola meritocrática e hierarquizadora. As contradições com as quais o professor depara são inúmeras e aparecem claramente nas falas analisadas.

Finalizando...

Os balanços sobre a aplicabilidade da nota (o zero x o 10) permitiram apreender os processos de construção, organização e categorização das práticas realizadas pelos professores entrevistados.

A seguir, algumas notas conclusivas:

- a. O processo de atribuição de notas (o zero, o 10) é um feixe complexo marcado por tentativas de entender o aluno nas dimensões sócio-histórica e intelectual. Os entrevistados se embrenham em tentativas didático- pedagógicas com o propósito de apropriar-se de novos modelos de avaliar – tecem comentários sobre avaliação contínua e pensam em uma forma interacionista de atribuir uma nota ao aluno, idealizam formas diversas de entender os saberes dos alunos, porém deparam com uma escola marcada pelas contradições tradicionais sedimentadas historicamente. Engendram um ensino diferente, mas a escola não se desvencilha de suas origens tradicionais.
- b. Os professores valorizam bastante o empenho do aluno ao longo processo de ensino. Tal esforço é compensado por uma “boa nota”. Esse esforço é desenvolvido pelos alunos, que se ocupam com as atividades realizadas em sala de aula levando em consideração sua história. Mas os valores da tradição escola também estão presente. Ou seja, a nota aparece no processo avaliativo como um instrumento que verifica e hierarquiza sujeitos.
- c. Por fim, “atribuir nota” é para os professores entrevistados, fundamentalmente, um processo marcado por “idas e vindas”; ou seja, alguns creem que estão avançando, outros tipificam as normas tradicionais da escola. Aqueles que se empenham nas novas mudanças notam que a escola só faz sentido quando está relacionada à vida, de uma forma ou de outra – a sala de aula como espaço de construção de novos saberes, a sala de aula como espaço interacionista capaz de adotar novas práticas avaliativas, compreendendo que, no momento de atribuir a nota, faz-se necessário ter boa formação pedagógica. Uma escola assim ensina e oferta conhecimentos que podem ser usados além dela e, por vezes, ela auxilia na construção dos sujeitos. Por outro lado, alguns ainda atribuem notas tendo como base a concepção behaviorista de ensino e avaliação.

8.2 A FUNÇÃO DA AVALIAÇÃO E O HABITUS CORPORIFICADO EM SALA DE AULA

Como entender a especificidade da função da avaliação na contemporaneidade? É possível entender a avaliação a partir de um habitus tipificado no espaço escolar? A ideia é analisar as respostas dadas nas entrevistas realizadas para se entender melhor a função da avaliação a partir de um habitus tipificado historicamente.

Já foi discutido em outro momento desta tese, o conceito de habitus e sua relevância para esta investigação. Porém, serão feitos, novamente, aqui breves comentários em torno do habitus e sua importância para se entender melhor a avaliação (sua função) realizada pelos professores do ensino médio.

O conceito de habitus surge da necessidade empírica de apreender as relações de afinidade entre o comportamento dos agentes e as estruturas e os condicionamentos sociais. Assim, o habitus é aqui compreendido como: [...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...] (BOURDIEU, 1983, p. 65, grifo do autor desta tese). Ou seja, habitus, nessas condições, aparece como uma série de ações que, visivelmente, são exercidas pelo professor.

É interessante reiterar a necessidade de se considerar o habitus como um sistema flexível de disposição, não apenas resultado da sedimentação de uma vivência nas instituições sociais tradicionais, mas um sistema em construção, em constante mutação e, portanto, adaptável aos estímulos do mundo moderno: um habitus como trajetória, mediação do passado e do presente; habitus como história sendo feita; habitus como expressão de uma identidade social em construção.

Assim, neste tópico, pretende-se fazer um design crítico do habitus corporificado considerando-se os avanços e os problemas enfrentados por professores, no que diz respeito à função da avaliação. Dos entrevistados, apenas 2 não responderam à questão.

Para se dar mais consistência ao campo empírico, trata-se de alguns pressupostos da ciência, na perspectiva de Pierre Bourdieu (1982; 2004), utilizando-se a ideia central de sua teoria, que é a do habitus.

Dessa maneira, questiona-se a possibilidade de construção de um habitus escolar: Qual a função da avaliação para o professor de ensino médio? De que forma o habitus é tipificado na fala do professor no que diz respeito a ensino-avaliação? Assim, propõe-se buscar questionamentos associados à experiência vivenciada nesta pesquisa

educacional, na tentativa de se encontrarem pistas para orientar uma reflexão. Parte-se de exemplos revelam inquietações vivenciadas, as quais na prática, formam o tecido de fundo das questões aqui levantadas e remetem para a problemática da própria pesquisa nas áreas da educação. Em seguida, analisar-se-á, sobre a função do habitus para o professor.

A função da avaliação, além, de medir o conhecimento dos alunos de modo quantitativo é perceber as idiosincrasias de cada um, suas habilidades e suas dificuldades. Esse posicionamento exige do professor uma sensibilidade para às diversas realidades dos seus alunos. Eu tenho que ser sensível, e como eu vou adquirir essa sensibilidade? Tendo estratégias diferentes para avaliar. Porque, se eu não tiver várias formas de avaliar, eu não vou conseguir distinguir as dificuldades de cada um dos alunos (E24, Física).

Na fala desse professor, com vasta experiência na docência, chamam a atenção algumas expressões usadas quando ele se refere à função da avaliação: “medir conhecimento”, “perceber as dificuldades de cada um”, “ter sensibilidade” (E24, Física). Ora, pode-se enxergar que essas três expressões parecem bem articuladas; afinal, está-se avaliando, está-se julgando e, de certa forma, estão se medindo saberes.

Quanto à palavra “dificuldades”, é curioso observar que esse professor sabe bem o que está considerando dificuldade ou empecilho vivenciados pelos alunos (mostra exemplos desenvolvidos por ele usando vídeos e discussão). Mas, ao longo da entrevista, ele diz que não pode fazer “muita coisa sozinho”. O que seria “muita coisa”, no caso? Certamente aparecem aí suas limitações e as complexidades de avaliar e compreender todos os sujeitos envolvidos no processo. É possível que a expressão “muita coisa” aí esteja relacionada a não delimitação do papel do professor. A escola e os documentos oficiais (a Lei de Diretrizes da Educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio) não conseguem definir e esclarecer o papel e a função do professor na contemporaneidade⁸⁵. A cada dia, novas atribuições são-lhe impostas, sem nenhum debate.

Já a expressão “medir conhecimento”⁸⁶ reflete uma preocupação comum entre os professores (E15, também a utiliza). Porém faz-se necessário entender sobre o que ela

⁸⁵ Ver mais acerca disso em Charlot (2009).

⁸⁶ Alguns criticam o uso da expressão “medir conhecimento”. Não se vê nenhum problema em usá-la. A questão é: será possível medir conhecimentos? Que mecanismos o professor usa para compreender o aluno?

está significando. Ensinar o jovem a usar um iphone-4S, um smartphone? O Google Earth? Ensinar o aluno a entender a formação do corpo humano ou o mapeamento humano ou, ainda, a formação econômica do Brasil e do mundo? Se se procurasse colher informações sobre o sentido dessa expressão, obter-se-iam algumas dezenas de laudas digitalizadas ou outra tese. No entanto, dir-se-á apenas que esta é uma expressão polissêmica e de uso arriscado. Neste caso, o professor vulnerável e com poucas possibilidades de sair desse terreno arenoso no contexto atual.

Segue E10 (História do RN):

É observar se o aluno adquiriu e assimilou o aprendizado, enfim se adquiriu determinadas competências e habilidades que os guiarão na sua vida futura. A outra função da avaliação se dá na autoavaliação do professor, enquanto transmissor de conhecimento. O processo de aprendizagem se dá de dois modos: na avaliação tanto do aluno quanto do professor. Se o aluno não obteve um bom desempenho em sua avaliação, o professor também é responsável por esse resultado.

Primeiramente, a fala afirma que é o momento de observar se o aluno aprendeu; depois, se o professor exerceu bem seu papel (uma espécie de autoavaliação). Há uma lógica nesse depoimento. Há uma sincronia. Isso é necessário para que haja bom ensino. O professor considera que há um repertório de conhecimentos sobre os quais refletir, quando se refere à, na avaliação tanto do aluno quanto do professor. Ele entende que se deve construir uma relação de troca, pois Se o aluno não obteve um bom desempenho em sua avaliação, o professor também é responsável... (E10, História do RN).

Compreender os mínimos momentos do processo avaliativo é essencial para se vir a entender a dimensão da prática do professor. Sem isso, não há ensino-aprendizagem, ou, como anuncia E2 (Geografia): É indispensável direcionar o professor a perceber as dificuldades dos alunos e também a ajudá-lo a passar de ano.

Ao enfrentar a diversidade dos alunos, o professor deve ter a flexibilidade e a compreensão, adequadas para conceber explicações alternativas sobre os conceitos e princípios que terá que transmitir.

Vejam-se estas outras falas:

De modo paradoxal, a escola vê a avaliação voltada para preparar o aluno para o exame do vestibular, logo, para o mercado de trabalho. A compreensão deve ser vista em preparar o aluno para a vida e que as competências transmitidas pela escola devem ajudar a enfrentar qualquer problema ou situações da vida cotidiana (E1, Biologia).

...primordial na atividade pedagógica, pois é nela que o professor vai perceber como está sendo a sua prática pedagógica. Então, a função da avaliação é, justamente, o ponto em que você vai parar e também vai se avaliar (E11, Inglês).

É perceber as dificuldades que os alunos têm quanto ao aprendizado e, também, ajudar o aluno a passar de ano (E23, Educação Física).

Ainda que não seja tão simples, dessas falas podem-se extrair pelo menos três aspectos da compreensão do habitus: o habitus avaliativo centrado na ideia de sociedade de consumo-mercado; uma reflexão sobre a prática pedagógica; a percepção das dificuldades que os alunos enfrentam no processo de ensino-aprendizagem.

Seja em E1 (Biologia) seja em E11 (Inglês), há uma preocupação em educar o aluno e, ao mesmo tempo, pensar na vida profissional dele, ou seja, no mercado de trabalho. O habitus é clarificado quando E1 (Biologia) afirma, mais adiante, que é fundamental ...Saber se os alunos atingiram os objetivos que a gente considerou como necessários para que o aluno progrida, para que ele vença uma etapa futura.

As contradições escolares são alargadas quando a escola não consegue delimitar seu sentido. Educa-se para quê? com qual objetivo? Certamente para se viver na sociedade das contradições.

E11 (Inglês), ao afirmar que tem preocupação com sua “prática pedagógica”, deixa claro que é capaz de desempenhar bem suas atividades. Sabe que a ação avaliativa está intimamente ligada à compreensão do processo de cognição, cabendo portanto, ao professor oportunizar ao aluno refletir sobre o mundo e levá-lo à construção do conhecimento necessário à formulação e reformulação de hipóteses, de modo que não há começo nem fim nessa construção.

Certamente, quando E23 (Educação Física) diz preocupar-se com as dificuldades apontadas em sua prática de sala de aula isso não quer dizer que ele não esteja usando um discurso representativo e tipificado pelos professores em geral. A questão interessante aí é notar como os professores tratam, de fato, essas feridas em sala de aula, ou seja, as dificuldades o ato de ensinar.

É nesse e com esse exercício que se desenvolve o habitus da prática do professor ao longo do processo de ensino. Pode-se afirmar que o desenvolvimento desses habitus se dá independentemente da formação de suas práticas específicas e relaciona-se com o ensino praticado em sala de aula.

E5 (Filosofia) afirma: É verificar se o processo de ensino-aprendizagem teve efeito, se realmente o aluno conseguiu assimilar os conteúdos. Tal fala indica alguém mergulhado num discurso que parece mais amplo – de dezenas de outros professores.

A partir desses mergulhos instalam-se dúvidas, incertezas, acertos pedagógicos, ou seja, contradições. Não se sabe ao certo o que é “efeito”. Também E3 (Português/Literatura) mostra que a função de avaliar está intimamente imbricada no momento em que cabe ao professor “... saber se o aluno absorveu os conhecimentos transmitidos”. E20 (Educação Física) diz: ... é ver a avaliação como meio de o aluno atingir uma nota para adquirir conhecimento.

Portanto, analisar o habitus como discurso naturalizado exige buscar compreender os vários ditames da prática pedagógica. Mesmo assim, correm-se riscos.

Nos discursos analisados, não aparece um bloco articulado de professores com a proposta de romper com esse modelo legitimado naturalizado. Talvez existam algumas células que pensem em debater. O modelo de avaliação petrificado como habitus no espaço escolar impede que eles notem outras possibilidades relevantes para esse processo, como: construir novos sentidos para ele; discutir questões teórico-metodológicas que auxiliem de fato os sujeitos para que possam vir a compreender as novas representações sobre a vida, as relações de saber, a necessidade de compreender as relações humanas etc.

Dessa forma, pode-se dizer que o habitus da avaliação legitimou-se no espaço escolar, fazendo com que os professores, em vez de se embrenharem no ensinar e, conseqüentemente, de centrarem-se na aprendizagem dos alunos, se ocupem, na maior parte do tempo, com avaliações constantes, de modo que, muitas vezes, os alunos preferem os corredores, as salas de vídeo e a quadra da escola a estarem nela aprendendo e produzindo saberes juntamente com seus professores.

Em contrapartida, muitos professores, mesmo com seus déficits de formação intelectual, tentam “seduzir” e encantar seus alunos, no sentido de ensinar-lhes coisas interessantes e significativas para a vida.

Teve-se a oportunidade de conversar informalmente com alunos, nos corredores, diversas vezes, e, ainda, de ministrar um curso de Filosofia de vinte horas a alunos do segundo e do terceiro anos na Escola Estadual Machado de Assis e, em quase todas as aulas, esse ou aquele aluno interferia para saber se tal conteúdo apareceria nas atividades avaliativas. É de fato a legitimação do habitus da avaliação.

Eis o que dizem mais três entrevistados:

Para mim, ela serve como um guia, ou seja, ela não somente mede e verifica, mas aponta as dificuldades dos alunos no processo... (E25, Geografia)

A função da avaliação é selecionar aqueles alunos que têm o conhecimento necessário para cursar à frente. Em outras palavras, é identificar os alunos que apreenderam a proposta da disciplina de Matemática e estão aptos a passar de ano (E27, História)

Mostrar para o aluno as novas formas de compreender a realidade, que ele precisa preparar-se para o mundo lá fora (E18, Física).

Embora E18 (Física), E25 (Geografia) e E27 (História) se expressem de formas diferentes, a essência dos relatos é semelhante: trata-se de professores capturados pelo discurso introjetado de que se faz necessário, a todo instante, ter cuidado com a avaliação, orientar os alunos, ajustá-los, uma vez que a vida lá fora pode ser perversa e que eles podem não ter escapatória.

Aqui não se pretende discutir se essa ou aquela fala é a mais correta. Mas os relatos seguem a linha de que a escola (ainda) reproduz aspectos tradicionais de ensino (especialmente os de E18, Física e E27, História), pois é usual uma ampla preocupação sobre se os alunos estão ou não aptos para responder as provas, os testes, com o controle, a moral, o respeito etc.

Ora, ficou evidente que, inconscientemente, a escola não discute, por exemplo, o que é ensino, o que é pesquisa. A avaliação (conforme é defendida pelos professores) deve ser rigorosa e precisa fazer um resumo do aluno ao longo do ano. Mas como o professor poderia deter-se nas questões que se acaba de propor? Ele convive, todo o tempo, com uma espécie de camisa de força: não consegue desgrudar-se desse projeto desenvolvido e mantido na escola.

Parece que esse modelo de pensar ensino/avaliação/postura pedagógica é como um projétil, que pode ser disparado a qualquer instante, e “salve-se quem puder”. Na Escola Estadual “Machado de Assis” (a segunda escola pesquisada), onde se esteve mais presente, via-se a ansiedade dos alunos em busca de aprovação, de saber das notas, se iam para a série seguinte, etc.

A escola parece ter a capacidade de naturalizar, deixando implícito que é da natureza do docente medir o conhecimento de cada sujeito, conforme transparece em várias falas. Um exemplo patente disso é a fala de E17 (Química) que diz, em relação à avaliação: é medir o conhecimento, com a finalidade de preparar o aluno para o futuro.

Tal afirmação é reforçada pelo discurso de E27 (História): ...é selecionar aqueles alunos que têm o conhecimento necessário para cursar à frente.

De fato, a própria prática do professor ajuda nesse design que está no centro da escola. Por mais que seja complicado, a escola acaba funcionando com esse propósito de preparar alguns para seguir.

Comportamentos são explicados com as noções de experiência e habitus, as quais mostram que a prática docente é produzida por critérios e elementos que fazem parte de ações práticas repetidas todos os dias em determinado fazer, as quais são compostas de gestos corporais, apreciações, estilos, etc.

Alguns professores tentavam desconstruir esse cenário de naturalização de notas. Mas, como acontece em todo processo de mudança em educação, isso demanda tempo. Os projéteis continuam sendo disparados pela grande maioria dos professores.

Outro depoimento sobre a função da avaliação:

...Se percebe que o aluno aprendeu quando este se sente seguro em responder aos questionamentos do professor. Nesse momento, pode passar adiante e apresentar novos conteúdos (E22, Inglês).

Essa fala retrata uma preocupação com o conhecimento do aluno, com o momento em que ele aprende. Nela, está implícito um instrumento sensível de medida⁸⁷. Mas como pensar nesse mecanismo se, na contemporaneidade, a exigência é de medida hierarquizada? A resposta é clara: possivelmente, a maioria das tentativas de redução de divergências sobre como processar uma “boa avaliação” revela-se pouco eficaz em seu propósito, chegando a fracassar.

A maior parte dos debates de que se participou e dos relatos ouvidos ao longo da pesquisa evidenciava que os procedimentos utilizados para “superar” o sofrimento da avaliação não passavam de tentativas de moderação estatística, cujos resultados somente suavizam os efeitos da correção, sem combater o vírus principal, que é naturalização do habitus avaliativo. Provavelmente, combatendo-se essa forma de se avaliar poder-se-á pensar em um novo modelo de ensino.

E22 (Inglês) declarou, como se viu acima, preocupar com a aprendizagem do aluno, ao anunciar que “percebe que o aluno aprendeu quando este se sente seguro em responder aos questionamentos do professor...”. Embora não esclareça como faz esses

questionamentos, ele consegue deixar claros seus interesses em mudar suas ações pedagógicas. Ainda nessa perspectiva, que mais parece um sofrimento contemporâneo, outro entrevistado responde: É o momento de ele [o aluno] dizer o que sabe, de se expressar, de escrever sobre os conteúdos que apresentei. (E19, Geografia). Segue E11 (Inglês), comentando sobre a função da avaliação para o professor:

... primordial na atividade pedagógica, pois é nela que o professor vai perceber como está sendo a sua prática pedagógica. Então, a função da avaliação é, justamente, o ponto em que você vai parar e também vai se avaliar (E11, Inglês).

Com efeito, aparece aqui um discurso importante, embora pareça ser essa a opinião de todos os entrevistados. O que é prática pedagógica para esse sujeito? Por que ele enxerga nesse momento a hora oportuna para refletir sobre sua prática?

Num primeiro momento, o professor se diz preocupado em perceber sua prática, mas, adiante, em seu discurso, afirma que, ao avaliar, encontra dificuldades; daí necessita parar para refletir, deixando clara a importância de se ter boa formação e bons conhecimentos para usar as ferramentas apresentadas pela sociedade atual.

A avaliação, portanto, por levantar a questão do sentido, consiste essencialmente em produzir, construir e criar, a todo instante, um referente, ao mesmo tempo que a ele se reporta.

Assim, o processo avaliativo norteia o espaço escolar: está presente nas conversas de corredores com os alunos, na sala dos professores, na coordenação pedagógica e também na direção da escola. Entre os alunos, a preocupação primeira é com a média: se obtiveram ou obterão média suficiente para conseguirem ser aprovados.

Nesse processo, a escola, de modo geral, acaba legitimando o habitus da avaliação em seus currículos, uma vez que os professores enfatizam a necessidade de se vir a ser aprovado. De certa forma, eles reproduzem essa preocupação com a avaliação centrada e concentrada no aprovar/reprovar.

O que se vê ainda na atualidade é a avaliação a serviço do autoritarismo do professor, no lugar de estar em benefício da aprendizagem. Essa prática está vinculada a metodologias educativas tradicionais ligadas a um modelo político - social mais amplo. Não se pode esquecer que a escola faz parte da sociedade. Ela é conservadora. Faz os professores enxergarem que sua função, ...no processo atual da escola pública, é

atribuir uma nota ao aluno desconsiderando a hipótese de que ele realmente tenha aprendido. (E21, Artes).

Já se sabe que a escola não é uma ilha de pureza; mas as contradições são mais alarmantes do que se possa imaginar. Basta ver o que diz E21 (Artes).

É importante chamar a atenção aqui para a seguinte denúncia: a escola está aprovando alunos que não têm as devidas competências. Não se quer aprofundar aqui esse tema, mas é necessário ressaltar: cabe ao professor pensar e debater mecanismos capazes de delimitar seu papel como sujeito que ensina e que avalia sujeitos pensantes.

Ora, nasce aqui um questionamento: de que forma o habitus da docência é saneado pelos professores? como esse habitus se manifesta em sua prática nos momentos de avaliar os sujeitos?

Pode-se dizer, então, que os estudos sobre a prática docente – cuja metodologia é a reflexão exercida pelo agente que efetiva essa prática estão em um bom caminho. Sobretudo porque o habitus é uma estrutura estruturada estruturante. Ou seja: um habitus pode ser reestruturado com outras práticas, configurando um outro habitus.

Outra informação que corrobora o habitus como noção explicativa da ação prática de ensinar é a de que, quando o professor conversava, ao longo da entrevista, tinha sempre o máximo de cuidado ao registrar sua fala.

Diz E4 (Matemática): ... O atual método avaliativo sugere que este processo e se torne mais dinâmico e menos tradicional. Esse professor⁸⁸ se preocupa com técnicas para atribuir uma nota ao aluno, na crença de que a técnica em si mesma tem um poder mágico. Há, ainda, uma prática inconsciente na hora de avaliar: o professor até acredita que está fazendo mudanças importantes, mas, ao deparar com uma realidade naturalizada, continua reproduzindo as ações e práticas do passado. O habitus avaliativo corporificado no espaço escolar parece impedir um debate mais aprofundado acerca de mudanças pedagógicas nas instituições de ensino.

Fechando o raciocínio...

⁸⁸ Esse professor apresenta boa desenvoltura no discurso. Presenciou-se sua aula, pois, sem horários vagos, ele deu a entrevista em sua própria sala de aula. Determinou uma atividade para os alunos realizarem e desenvolveu-se um diálogo (a entrevista) nos fundos da sala de aula. Ele tem bom domínio de sala de aula, porém o discurso desliza nas contradições experiências e vivenciadas ao longo de suas três décadas de aulas para alunos de ensino médio. Uma vez que é preocupado com o aprender, com a disciplina, com a avaliação, ele não consegue romper com as práticas avaliativas baseadas em algumas “punições”.

Com base na análise apresentada acerca da função da avaliação à luz do conceito de habitus em Bourdieu, pode-se dizer que o habitus, na prática dos professores, faz parte do conjunto de elementos que estruturam a epistemologia dessa prática. Trata-se, sobretudo, da estética desse ato, isto é, dos modos de ser e agir de professores. E tal estética é produzida por meio das influências inexoráveis dos condicionantes advindos da cultura estruturada e estruturante da escola, que subsiste na instituição na qual o sujeito desenvolve sua carreira docente. Outrossim, a produção desse habitus depende da qualidade teórica e cultural da formação dos professores, para exercer e executar suas atividades cotidianas na escola. Parece que isso não é desenvolvido durante a formação e sim durante o exercício profissional, decorrendo das vivências e experiências dos professores.

Considerou-se o habitus, na prática do professor, como o objeto de análise. Não obstante, não se pode desprezar o fato de que o habitus desses professores apresenta algumas características: eles estão enlameados de contradições em suas práticas; pensam numa prática diferente, mas a escola é conservadora; pensam em uma prática menos tradicional, porém a escola é tradicional; pensam em mudar suas práticas, mas estão diante de uma sociedade capitalística e de contradições. Ou seja, a natureza e as características dos componentes curriculares que são definidos na escola também definem o habitus do professor. E essas características, provocadas pela lógica interna da teoria que se ensina, são bastante visíveis quando se olha para os modos de ser (pensar e agir) dos grupos de professores que ministram componentes curriculares distintos. Por exemplo: o habitus desenvolvido pelo professor das áreas de cálculo não necessariamente é diferente daquele dos sujeitos professores da área de humanas.

Notou-se, ainda, uma leve diferença em relação ao tempo na docência – alguns professores, com mais tempo de serviço ou em fim de carreira revelam maior desencantamento com sua profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do objeto de estudo **Os sentidos atribuídos pelo professor do ensino médio às práticas avaliativas** permitiu apreender os processos de construção, organização e categorização do mundo postos em prática pelos professores entrevistados.

É uma preocupação central, nesta tese, compreender que a escola não pode descurar de entender o cotidiano do professor em vários aspectos – o sentido da avaliação, suas (con)tradições, os conflitos, a prática pedagógica, a atribuição da nota, as diversas formas de avaliar, as metodologias etc. – para, assim, entender os desafios e o sentido da avaliação no contexto atual.

Destacam-se, a seguir, algumas observações que foram consideradas mais relevantes no decorrer da construção da tese. A pretensão não é esgotar o objeto estudo ou, ainda, tecer comentários sobre todas as categorias que foram abordadas no trabalho, pois, em cada capítulo, já foram apresentadas as respectivas conclusões.

Mesmo assim, de um modo geral, faz-se necessário tecer, ainda, algumas considerações.

1. Num primeiro momento, construiu-se o referencial teórico para se entender a história da escola – de modo geral – e a avaliação, situando-se os vários períodos desta na escola. Também se procurou enfocar documentos oficiais – os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9394/96 –, ressaltando-se sua significância e seus efeitos na escola. Ainda sobre a fundamentação teórica, tratou-se de historiar as práticas pedagógicas no contexto nacional, em seguida apontando-se algumas práticas avaliativas desenvolvidas no estado do Rio Grande do Norte, por ser o lócus da investigação.

Esse momento de construção teórica foi importante para se reconhecer a escola como um lugar de saber, de expectativas, de perspectivas, de avanços e mudanças. Um lugar que tem uma história, que tem sentido.

Na pesquisa empírica, deu-se voz aos sujeitos envolvidos, estimulando-os a ouvirem suas vozes e tornarem-se capazes de confrontá-la com seu cotidiano,

procurando-se entender, a partir de suas falas, suas práticas no que diz respeito ao sentido da avaliação. Assim, buscou-se articular a questão da formação do professor à de como ele constrói e dá sentido à avaliação. Observou-se que a vivência social de experiências plurais que se interseccionam nos espaços escolares parece ser o pano de fundo que leva o professor à compreensão de si mesmo e dos outros, pois, gerindo dilemas e tensões, ele vai construindo seus percursos e (des)construindo suas expectativas em torno da avaliação.

2. Pode-se notar que, para o professor do ensino médio o **sentido da avaliação** está relacionado a uma concepção real que permeia as práticas pedagógicas do cotidiano escolar, e a outra concepção, ideal, presente em seu imaginário. As respostas dos professores entrevistados revelam que a avaliação ainda ocorre na perspectiva de verificar se o conteúdo foi apreendido pelo aluno, pois centra-se nas respostas destes.

Tanto os professores da Escola Estadual Pátroclo Silva como os da Escola Estadual Machado de Assis que foram entrevistados, apesar de usarem um discurso que aponta para o entendimento da avaliação processual e contínua de caráter investigativo, ainda não superaram as práticas classificatórias. Certamente, isso decorre das próprias contradições do ambiente em que estão inseridos. Nos discursos, entre idas e vindas, deslizes e acertos, eles estão enjaulados nas contradições de sua realidade.

Nas respostas, os professores se distanciam (de certa forma) do aluno ao longo do processo de construção da avaliação. Fica, assim, comprometida a qualidade do ensino, frustrando-se o processo de avaliação, frustração, essa, que nem sempre é entendida. Embora tente, o professor não participa concretamente da avaliação da aprendizagem, porque não dá sentido a ela.

Ora, mas, afinal, que sentido é esse? Para os professores entrevistados, a avaliação pode indicar caminhos a tomar, mas, no momento em que eles falam da nota, do mensurar, logo a nota aparece como inquietação predominante nos discursos. Parte deles não vê que também é de sua responsabilidade o fracasso da aprendizagem do aluno, atribuindo-o sempre ao próprio aluno.

As respostas dos professores revelam uma variedade de procedimentos interessantes – uso da tecnologia e tentativas de trabalhos interdisciplinares - com o intuito de acompanhar se há ou não aprendizagem. Porém, apesar das tentativas de

romper com o paradigma classificatório, devido à naturalização histórica da avaliação, observa-se uma relação dual entre teoria e prática e a existência de práticas excludentes e classificatórias. Isso significa que a percepção representada pelos professores indica práticas avaliativas bem mais convencionais que inovadoras e reafirma aspectos criticados e debatidos em trabalhos de vários autores consagrados.

Assim, as análises realizadas nesta pesquisa dão conta de que os professores têm opiniões divergentes sobre a avaliação da aprendizagem escolar. Alguns não conseguem definir, nem mesmo explicar, a avaliação (explicitar o sentido dela). Muitos a veem apenas como verificação do conteúdo e a associam a diagnóstico, processo e mudança de metodologia.

As falas dos professores sugerem, muitas vezes, que a avaliação é diagnóstico, processo, ou que serve para rever a metodologia. Na realidade eles estão se referindo ao diagnóstico do conteúdo que “caiu na prova”, ao processo da prova e à mudança de metodologia da prova. Nesse sentido, foram encontradas várias falas. Ora, nada impede que a avaliação seja (também) verificação, mas ela é mais que isso.

Por fim, o balanço realizado sobre os sentidos atribuídos pelo professor à avaliação mostra que esses sentidos são de natureza contraditória e individualizada, pois não há um debate coletivo e amplo com propósitos de concreção epistemológica; os debates são embrionários e os discursos isolados. Vê-se que a escola atua como instituição. Essa ausência de laços mais planejados capazes de envolver docentes e todo o corpo escolar com o propósito de romper com posturas tradicionais da escola e do professor contribuem, sem dúvida, para tornar mais difícil o espaço escolar suportar os desafios da contemporaneidade que penetram na escola e, conseqüentemente, na prática do professor.

3. Em geral, os professores entrevistados defenderam a ideia de que se constroem na sala de aula. Mas apontam preocupação em aprofundar seus saberes (formação continuada), o que poderá auxiliá-los a desenvolver uma prática de ensino capaz de atender à realidade sócio-histórica. Nota-se que eles sabem da necessidade de conhecer mais, de entender mais sobre a realidade em que vivem. Logo, é bem aceita entre os professores a ideia de aprender novos saberes que facilitem o processo de ensino.

Repare-se, por fim, que as “reclamações” dos professores são corretas – pouco ou nenhum apoio do Estado, baixos salários, necessidade de maior apoio por parte do órgão gestor –, mas é preciso que eles ensinem os jovens a se tornarem autônomos, a existirem de forma marcante e a conhecerem a vida e suas próprias possibilidades.

4. Como os professores entendem **o ato de avaliar**? Eles comentam, nas entrevistas, como fabricam “suas avaliações”. Portanto, aqui serão feitos apenas leves comentários. Nessa perspectiva, os sentidos atribuídos pelos professores ao processo de avaliação demonstram que eles entendem a importância da avaliação da aprendizagem escolar, mas não a forma “mais correta” – se é que há alguma – de encaminhar esse procedimento em sua prática de sala de aula. Possivelmente, seria precipitado tirar daí a conclusão de que os professores são sujeitos alienados, pois eles estão inscritos em um contexto marcado por contradições. Isso é nítido em vários depoimentos quando se refere ao ato de avaliar.
5. A reflexão produzida a partir das falas sobre interdisciplinaridade e avaliação evidencia que há uma tentativa de compreender a questão da interdisciplinaridade de forma crítica, indo-se além do imediatismo das ações e decisões tomadas e alertando-se para a importância de se expandir o movimento reflexivo sobre mudanças pedagógicas - aqui se faz referência à possibilidade de se trabalharem conteúdos que possibilitem uma reflexão sobre a realidade e/ou de se realizar um trabalho que envolva outros professores. Aliás, a julgar pelo balanço das falas dos professores, é interessante ressaltar que, em alguns momentos, eles enxergam como aspecto positivo a relação com outras disciplinas, levando-se em consideração a aproximação de respostas de professores que lecionam disciplinas afins.

No campo da prática docente pessoal (no caso, a prática de avaliar), atribui-se ao professor, antes de qualquer coisa, o esforço de buscar e aplicar novos entendimentos sobre interdisciplinaridade no processo de construção avaliativa, completado pela busca de uma autonomia e um trabalho reflexivo sobre “si próprio” (“aquilo que sou”). Assim, por ser a escola lugar onde se quer triunfar, onde se aprende a “desenrascar-se” sozinho, faz-se necessário que, tendo em vista esse papel multifacetado que exerce, o professor procure reconciliação epistemológica.

6. O entendimento dos professores entrevistados, quando se refere a **avaliar bem**, pode ser resumido da seguinte maneira: o processo de avaliação aparece como um instrumento, sendo capaz de verificar se procedimentos alternativos são igualmente eficazes na consecução de uma série de objetivos pensados pelos professores do ensino médio. Observou-se que a prática revelada por alguns está assentada nas concepções tradicionais de ensino. Porém pode-se notar que a avaliação passa por mudanças significativas – os professores oportunizam ao aluno o diálogo, discutem posturas didáticas em sala de aula, preocupam-se com a opinião do aluno, pensam em formas diferenciadas de avaliar, etc. Mesmo trabalhando idas e vindas, eles procuram inovar em sua forma de avaliar.
7. Para clarificar o debate sobre **a função da avaliação**, privilegiou-se a teoria do habitus avaliativo corporificado na prática do professor. É possível afirmar que o habitus da avaliação está “impregnado” no espaço escolar, fazendo com que os professores, ao invés de se embrenharem no ensinar e, conseqüentemente, de se centrarem na aprendizagem dos alunos, se ocupem em pensar em provas com frequência, de forma que um grupo de alunos opta pelas áreas de lazer da escola ao invés de estar em sala (des)aprendendo e confeccionando saberes, juntamente com seus professores. Notou-se também que o habitus desenvolvido pelo professor das áreas de cálculo não necessariamente é diferente daquele dos sujeitos professores da área de ciências humanas. Aparece uma leve diferenciação quando se trata de professores que estão para encerrar a carreira docente – há um desencantamento no que diz respeito a sua profissão.
8. Ao ser questionado sobre a **atribuição da nota: o zero x atribuição da nota: o 10**, o professor desliza em alguns posicionamentos – idas e vindas quanto ao tratamento dado à aplicação da nota. Grande parte dos entrevistados pensa em novos modelos didático-pedagógicos a fim de trabalhar as novas realidades dos alunos. Assim, a avaliação contínua é comentada por eles como parte de suas inovações capazes de contribuir para as novas ensinagens. Eles também pensam em conjunturas capazes de entender o contexto em que o aluno está inserido; porém deparam com uma escola marcada pelas contradições tradicionais sedimentadas historicamente. Engendram um ensino diferente, mas a escola não se desvencilha de suas origens. É certo que os professores valorizam o empenho do aluno ao longo do processo de ensino. Tal esforço é compensado por uma “boa nota”; o contrário pode ser penalizado.

A pesquisa constata que quem ensina está preocupado, em muitos momentos, com o ato de atribuir uma nota. É o que consta nas falas analisadas de grande parte dos professores. Aqui é preciso raciocinar e ser cuidadoso. Por um lado, há pouca produção de sentidos e pouco reconhecimento de uma avaliação que de fato rompa com o processo de verificação. O professor não pode considerar-se o centro do processo (dono do saber) nem considerar o aluno mero e passivo receptor de conteúdos e informações, às vezes, de caráter até duvidoso. É fundamental uma revisão, um novo olhar sobre o ensinar e o avaliar, o que exige ter ciência da importância e dos papéis de todos os envolvidos, pois a escola também é espaço de contradições.

Tais aspectos acabam interferindo no processo de ensino, e a avaliação serve para explicitar relações de poder presentes na escola. Nesse sentido, propõe-se não uma receita, pois não se tem a pretensão de encerrar esse debate, que é histórico e complexo, mas algumas questões, à guisa de autoavaliação, para todo professor que se sinta desafiado a melhorar constantemente a própria prática:

1) Ao longo deste processo, a avaliação que aplico leva em conta as novas concepções de mente, construção do saber, aprender, preparação para a vida? ou apenas representa uma suposta “realidade”?

2) Se a avaliação é contrária à metodologia adotadas, ela não prejudica a qualidade e os fins desse processo? Realizo uma avaliação coerente com a metodologia?

3) Ao avaliar o aluno no ensino médio em determinada disciplina, levo em consideração algo além daquilo que pode ser medido numericamente?

4) Além das notas e das provas escritas, meus alunos recebem algum outro parecer de minha parte, advindo de observações qualitativas? O que sei sobre eles nesse processo? Que sentido dou à avaliação?

5) Ao longo do processo avaliativo, que faço com os resultados desse processo? Tais resultados são capazes de provocar alguma mudança em meu modo de ensinar e avaliar?

Por fim, pode-se considerar que os objetivos desta pesquisa foram alcançados e que foram encontradas respostas para o problema levantado, comprovadas pelos resultados obtidos. Contudo, toda pesquisa traz conhecimento, e este é infinito, exigindo constantes elaborações e (re)elaborações.

Para o sujeito que se embrenha no caminho do investigar, sempre haverá dúvidas e sempre ficará a certeza de que há muito mais por descobrir, por desvendar, do que aquilo que já foi descoberto. Sendo assim, a elaboração desta tese traz novas reflexões

sobre o sentido da avaliação para o professor de ensino médio, que podem ser desenvolvidas sob o tema “avaliação da aprendizagem escolar”.

REFERÊNCIAS

ABREU, A. R., LARANJEIRA, M. I., NOGUEIRA, N., SOLIGO, R. **Referências para a formação de professores.** In: BICUDO, M. A. V. & da SILVA JÚNIOR, C. (Orgs.). Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua, v. 2. São paulo: ed. da Unesp, 1999.

AFONSO, A. J. **Escola pública, comunidade e avaliação** - resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação. In: ESTEBAN, Maria T. (org.). Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de janeiro: DPA, 1999. p. 83 - 99.

ALARCÃO, Isabel & SÁ CHAVES, Idália. **Supervisão de professores e desenvolvimento humano:** Uma perspectiva ecológica. In: TAVARES, J. (Org.). Para intervir em educação. Aveiro: Edições Cidine, 1994. p. 201-232.

ALARCÃO, Isabel. **Reflexão crítica sobre o pensamento de Donald Schön e os programas de formação de professores.** In: _____. (Org.). Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto: Porto, 1996. p. 9-39.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado.** Tradução Walter José Evangelista. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ANDRÉ, M.E.D.A.; LÚDKE, M. **Pesquisa em Educação:** Abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U. 1990.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação.** São Paulo: moderna, 1989.

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Tradução Dora Flaksman. 2. ed. São Paulo: LTC, 1981.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira:** introdução ao estudo da cultura no Brasil. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

BARBOSA, Rui. **Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública (1883)**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947. (Obras Completas, v. 10, t.1-4).

BARRIGA, A. D. **Uma polêmica em relação ao exame**. In: ESTEBAN, Maria T. (org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DPA, 1999. p. 51 - 82.

BARRIGA, A. D. **El exámenes: textos para su historia y debate**. México: UNAM, 1993.

BERGER, Miguel André. **Avaliação da aprendizagem: mecanismo de exclusão ou inclusão do aluno?** Aracaju: Ed. UFS, 2005.

BICUDO, M. A. V. **A contribuição da fenomenologia à educação**. In: BICUDO, M. A. V. & CAPPELLETTI, I. F. (Orgs.). *Fenomenologia: uma visão abrangente da educação*. São Paulo: ed. Olho D'água, 1999a. p. 11 - 51.

BICUDO, M. A. V. **Formação do educador e avaliação educacional: contextualizando seu significado**. In: BICUDO, M. A. V. & DA SILVA JÚNIOR, C. (Orgs.). *Formação do educador e avaliação educacional: Conferência, mesas redondas, v. 1*. São Paulo: ed. da Unesp, 1999b. (Seminários e debates). p. 13 - 17.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Tradução de Sérgio Miceli. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

_____. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. 5. ed. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2002.

_____. **Esboço de uma teoria da prática**. In: ORTIZ, Renato. Org. Pierre Bourdieu. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1982.

_____. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. Leis e decretos. **Decreto n.º 19890/31**. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. D.O.U., 04 maio 1931.

BRASIL. **Decreto n.º 21241**. Consolida as disposições sobre organização do ensino secundário e dá outras providências. D. O. U., 04 abr. 1932.

_____. **Decreto-Lei n.º 4244**. Lei Orgânica do Ensino Secundário. D.O.U., 09 abr. de 1942.

_____. **Decreto-Lei n.º 8.343**. D.O.U., 10 dez. 1946.

_____. **Lei n.º 4.024**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação. D.O.U., 20 dez. 1961.

_____. **Lei n.º 5.692**. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. D.O.U., 11 ago. 1971.

_____. **Lei n.º 9.394**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. D.O.U., 20 dez 1996.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer do CFE n.º 102**. 09 de jun. 1962.

_____. **Parecer do CFE n.º 207**. 14 abr. 1966.

_____. **Parecer do CFE n.º 2194**. 1973.

_____. **Parecer do CFE n.º 360/74**.

_____. **Parecer do CFE n.º 2.164/78**.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n.º 05/97**. Proposta de Regulamentação da Lei n.º 9.394/96.

_____. **Parecer CNE/CEB n.º 12/97**. Esclarece dúvidas sobre a Lei nº 9.394/96, em complemento ao Parecer CEB n.º 05/97.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Introdução. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Resolução CNE/CEB nº 03/2010** Conselho nacional de educação.

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Resolução CNE/CEB nº 04/2010**. Conselho nacional de educação. Câmara de educação básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010.
- CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Unesp, 1999.
- CANDAU, Vera Maria (Org.). **Reinventar a escola**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CAPPELETTI, I. F. (Orgs.). **Fenomenologia**: uma visão abrangente da educação. São Paulo: ed. Olho D'água, 1999. p. 53 - 104.
- CHARLOT, Bernard. **A Relação Com o Saber nos Meios Populares**: Uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio. Portugal: Legis editora, 2009.
- CHARLOT, Bernard. **Fundamentos e usos do conceito de relação com o saber**. In: DIEB, Messias (Org.). **Relações e saberes na escola: os sentidos do aprender e do ensinar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 173-181.
- CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, Formação de Professores e Globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Art Med, 2005.
- CHARLOT, Bernard. (Org.). **Os jovens e o saber**: Perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- CHARLOT, Bernard. **Relação com o Saber e com a Escola entre Estudantes de Periferia**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº 97. 1996.
- COELHO, I. M. **Formação do educador: dever do estado, tarefa da universidade**. In: BICUDO, M. A. V. & DA SILVA, C. (Orgs.). **Formação do educador: dever do estado, tarefa da universidade**. São paulo: ed. da Unesp, 1996. (seminários e debates). p. 17 - 43.
- COMENIUS, João Amós. **Didática Magna**. Tradução Ivone Castilho Benedetti. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

- CORREIA, José Alberto. **Dispositivos e disposições na Formação de Adultos: A dinâmica da formatividade**. II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Braga, 1992.
- CORREIA, José Alberto. **Inovação pedagógica e formação de professores**. Rio Tinto: Edições ASA, 1989.
- DELORS, Jacques (Org.). **A educação para o século XXI: questões e perspectivas**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- DEMO, Pedro. **Desafios da democracia e a escola**. Belo horizonte: revista Presença pedagógica. V. 4 , n.º 21 - maio-junho/1998, p. 18 - 27.
- DEPRESBITERIS, I. **Avaliação da aprendizagem** - revendo conceitos e posições. In: SOUSA, C. P. (Org.). Avaliação do rendimento escolar. 6. ed. Campinas: Papirus, 1997. p. 51 - 79.
- DURKHEIM, Émile. **A Evolução pedagógica**. Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- EBY, Frederich. **História da educação moderna**. 2.ed. Porto Alegre: Globo, 1976.
- ESTEBAN, Maria Teresa. **Ser Professora: avaliar e ser avaliada**. In: ESTEBAN, Maria T. (Org.). Escola, currículo e avaliação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 13-37.
- _____. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- _____. **O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- ESTEBAN, M. T. **A avaliação no cotidiano escolar**. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DPA, 1999. p. 7 - 28.
- FAZENDA, Ivani A. **Aquisição de uma formação interdisciplinar de professores**. In: FAZENDA, Ivani A. (Org.). Didática e interdisciplinaridade. Campinas: Papirus, 1998. p. 11 - 20.

- FAZENDA, Ivani. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: Efetividade ou ideologia?** São Paulo: Loyola, 1992.
- FILHO, Geraldo. **A educação brasileira no contexto histórico.** 2. ed. Campinas, São Paulo. Alínea, 2004.
- FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- _____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Tradução Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 2003.
- FRANCA, Leonel. **O método pedagógico dos Jesuítas.** Rio de Janeiro: Agir, 1952.
- FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. **O construtivismo e a educação.** 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 1997.
- FRANCO, Maria. Laura B. **Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, ago. 1990, nº 74, p. 63-67.
- _____. **Qualidade de ensino: Critérios e avaliação de seus indicadores.** Ideias, São Paulo, 1994, nº 22, p. 81-87
- FRANCO, M. L. P. B. **Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional.** In: SOUSA, C. P. De, (Org.). Avaliação do rendimento escolar. 6. ed. Campinas: Papyrus, 1997. p. 13 - 26.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Ed. Cortez, 1995.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **A internalização da exclusão.** Educação & Sociedade, v. 23, n. 80, set. 2002. p. 301-327.
- GARCIA, R. L. **A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso.** In: ESTEBAN, M. T. (org.). Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DPA, 1999. p. 29 - 49.

- GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.
- GERALDI, C. M. G. **A cartilha caminho suave não morreu: MEC lança sua edição revista e adaptada aos moldes neoliberais**. In: ESTEBAN, Maria T. (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DPA, 1999. p. 101 - 128.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.
- GIMENO SACRISTÁN, José. **Poderes Inestables de la educación**. Madrid: Morata, 1998.
- _____. & PÉREZ GOMEZ, Ángel. **Comprender y transformar La enseñanza**. Madrid: Morata, 1993.
- GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais Rumo a uma Pedagogia Crítica da Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- GUSDORF, G. **Passado, presente, futuro da pesquisa interdisciplinar**. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, n. 121, abril/junho 1995. p. 7-27.
- HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HÉBRARD, Jean. **Por uma bibliografia material das escritas ordinárias: o espaço gráfico do caderno escolar (França – séculos XIX e XX)**. Revista Brasileira de História da Educação. São Paulo. jan./jun. , n.1., 2001.
- HOFFMAN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.
- _____. **Avaliação mediadora**. 23. ed. Porto Alegre: Editora Meditação, 2003.
- _____. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- _____. **Avaliação, mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 1991.

_____. **A controvérsia da redação no vestibular:** questão da medida ou de pertinência da prova? Educação e Seleção. São Paulo/Fundação Carlos Chagas, n. 17, jan./jun. 1988.

HOFFMANN, J. M. M. **Pontos e contrapontos:** do pensar ao agir em avaliação. Porto alegre: Mediação, 1998, 140p.

HUBERT, René. **História da pedagogia.** Tradução Luiz Damasco Penna. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

ILLICH, Ivan. **Sociedades sem escolas.** 8. ed. Petrópolis, RJ: Petrópolis, 1988

ISKANDAR, Jamil Ibrahim. **Normas da ABNT:** Comentadas para trabalhos científicos. 2. ed. rev. e atual. Curitiba/PR: JURUÁ, 2007.

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico.** Revista Brasileira de História da Educação. São Paulo. Jan./jun. , n.1., 2001.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LE GOFF, Jacques. **A Civilização do ocidente medieval.** 2.ed. Lisboa: Artes Gráficas, 1995. v.1.

_____. **A História nova.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LIBÂNEO José Carlos. **“Perspectivas de uma pedagogia emancipadora face às transformações do mundo contemporâneo”.** Revista Pensar a Prática 1:1-21, jan./jun.1998. Disponível em: www.ufg.br/index.php/fef . Acesso em: 17 fev. 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 18. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, Sérgio Luiz. **A (anti)pedagogia da nota na escola.** Dissertação. (dissertação em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2004. 150f. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2004.

- LIMA, Lauro de Oliveira. **Escola do futuro**. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olimpo, 1974.
- LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. **Avaliação educacional: pressupostos conceituais**. Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, v. 25, n. 130-131, maio/ago.1996. p. 26-29.
- _____. **Planejamento e avaliação na escola: Articulação e necessária determinação ideológica**. Ideias. São Paulo, n. 15, 1992. p. 115-125.
- _____. **Avaliação da aprendizagem escolar: apontamentos sobre a pedagogia do exame**. Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, v. 20, n. 101, jul./ago.1991. p. 82-86.
- LÚDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais**. Ecos Revista Científica, vol. 4, fac. 02, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2002. p. 79-88.
- LÚDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Verificação ou Avaliação: O Que Pratica a Escola?** Ideias, n. 8, São Paulo: FDE, 1998. p. 133-140.
- LÚDKE, Menga e MEDIANO, Zélia (Coords.). **Avaliação na escola de 1º grau: uma análise sociológica**. Campinas: Papirus, 1992.
- LÚDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- LUZURIAGA, Lorenzo. **História da Educação e da pedagogia**. Tradução Luiz Damasco Penna. São Paulo: Nacional, 1987.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**. Tradução Gaetano Lo Mônaco. 11.ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia alemã**. Tradução Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

- _____. **O Manifesto comunista**. 5. Ed. Ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1999.
- MAYER, Frederick. **História do pensamento educacional**. Tradução Helena Maria Machado. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- MEDIANO, Z. D. **A avaliação da aprendizagem na escola de 1º grau**. In: CANDAU, Vera. M. (Org.). Rumo a uma nova didática. 9. ed. Petrópolis - RJ: ed. Vozes.1992. p. 152 - 164.
- MONROE, Paul. **História da educação**. Tradução Idel Becker. 13. ed. São Paulo: Zahar, 1978.
- NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: ed. Dom Quixote, 1992.
- PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- _____. **Não mexam na minha avaliação!** Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, Albano; NÓVOA, Antônio (Org.). Avaliações em educação. Lisboa: Educa, 1992. p. 155-173.
- PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005.
- PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez, 1982.
- RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ Isauro Beltrán. **Novos referenciais, novas maneiras de atuar no Ensino Médio: a formação e a profissionalização como componentes de uma nova identidade profissional dos professores**. Secretaria de Estado de Educação e da Cultura- Natal, RN. 2009.
- RAMALHO, Betânia Leite; NUNEZ, Isauro B.; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor**. Profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre, 2004.

- RAMALHO, Betânia Leite. **A desprofissionalização do magistério**. O caso da educação rural no nordeste brasileiro. Tese (doutorado em pedagogia aplicada) – Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona, Espanha, 1993.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 20 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1998.
- RUIZ, João Álvaro. **Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Sívio Sánchez (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória - desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- SAUL, Ana Maria. **Avaliação educacional**. Ideias. Avaliação do rendimento escolar. São Paulo: FDE. v. 22, p. 61-68, 1994.
- _____. **Avaliação emancipatória: uma abordagem crítico-transformadora**. Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro, v. 21, n. 104, p. 24-31 jan./fev. 1992.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez/Associados, 1986.
- SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SCHÖN, Donald. **Formar professores reflexivos como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, Antonio. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- SOARES, Maria José Nascimento. **O processo formativo-educativo dos trabalhadores do MST/SE: a prática pedagógica dos monitores-professores**, 2006.

228f (Tese de doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2006.

SOUSA, Sandra M. Zákia L. **Avaliação da aprendizagem: teoria, legislação e prática no cotidiano de escolas de 1º grau.** In: CUNHA, Maria Cristina Amoroso A. et al. A construção do projeto de ensino e a avaliação. São Paulo: FDE, 1998. p. 106-114. (Série Ideias, 8).

_____. **Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional.** In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 264-283.

_____. **A Avaliação na organização do ensino em ciclos.** In: KRASILCHIK, Myrian. (Org.). USP fala sobre Educação. São Paulo: FEUSP, 2000. p. 34-43.

_____. **Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar.** Cadernos de Pesquisa, n. 119, jul. 2003. p. 175-190.

SOUSA FILHO, Alípio de. **“Cultura, Ideologia e Representações”.** In: CARVALHO, Maria do Rosário et al (Org.). Representações sociais: teoria e prática. Mossoró: Fundações Guimarães, 2003.

_____. **Medos, mitos e castigos.** São Paulo: Cortez, 1995.

STEPHANOU, Maria & BASTOS, Maria Helena Câmara. (Orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 2004. (Volume 1).

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

TEIXEIRA, Anísio. **Pensamento e ação.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1969.

VASCONCELOS, Celso. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar.** 11. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

_____. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança.** São Paulo: Libertad, 1998.

VEIGA, Ilma Passos A. **A prática pedagógica do professor de didática.** 2.ed. São Paulo: Papirus, 1992.

VEIGA, Ilma Passos A. **Ensino e avaliação:** uma relação intrínseca à organização do trabalho pedagógico. In _____: Didática: o ensino e suas relações. Campinas - SP: Papirus ed. S/d. p. 149 – 169.

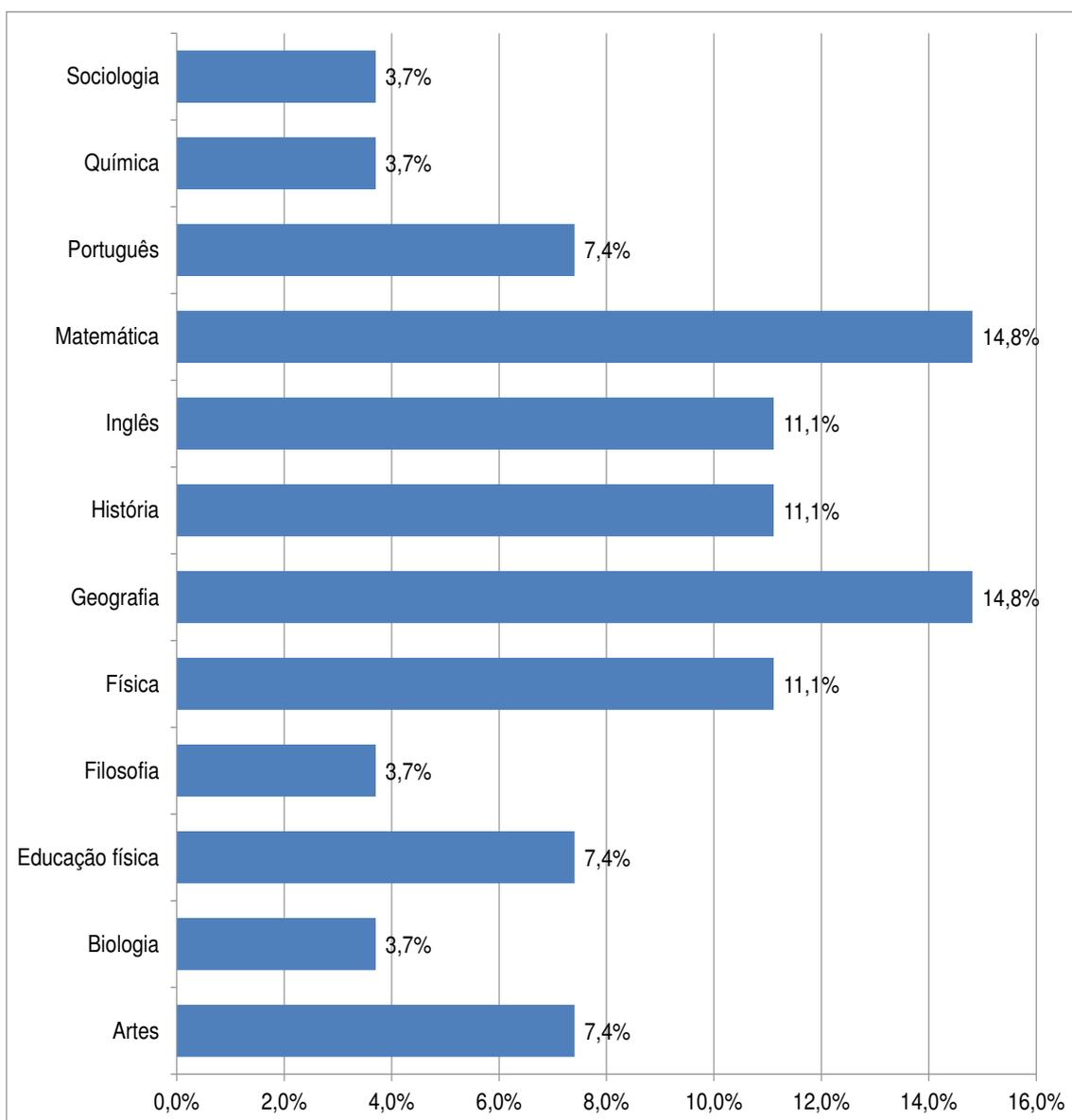
ZEICHNER, Keneth M.; GORE, J. M. **Formação reflexiva de professores.** Lisboa: Educa, 1993.

_____. **Teacher socialization.** In: HOUSTON, R. W. (Ed.). Handbook of Research on Teacher Education. New York: Macmillan, 1990. p. 329-348.

_____. **Estrategias alternativas para mejorar la calidad de enseñanza por medio de la reforma de la formación del professor:** Tendências actuaes en Estados Unidos. In: VILLA, A. (Coord.). Perspectivas y problemas de la función docente. Madri: Narcea, 1988.

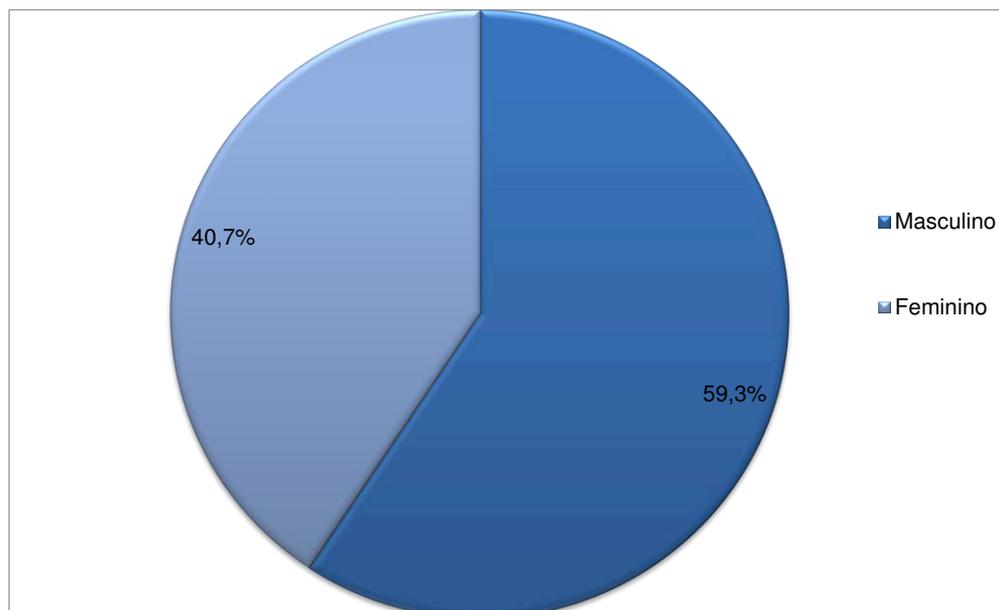
ANEXOS

Gráfico 01- Distribuição dos entrevistados segundo a área de atuação



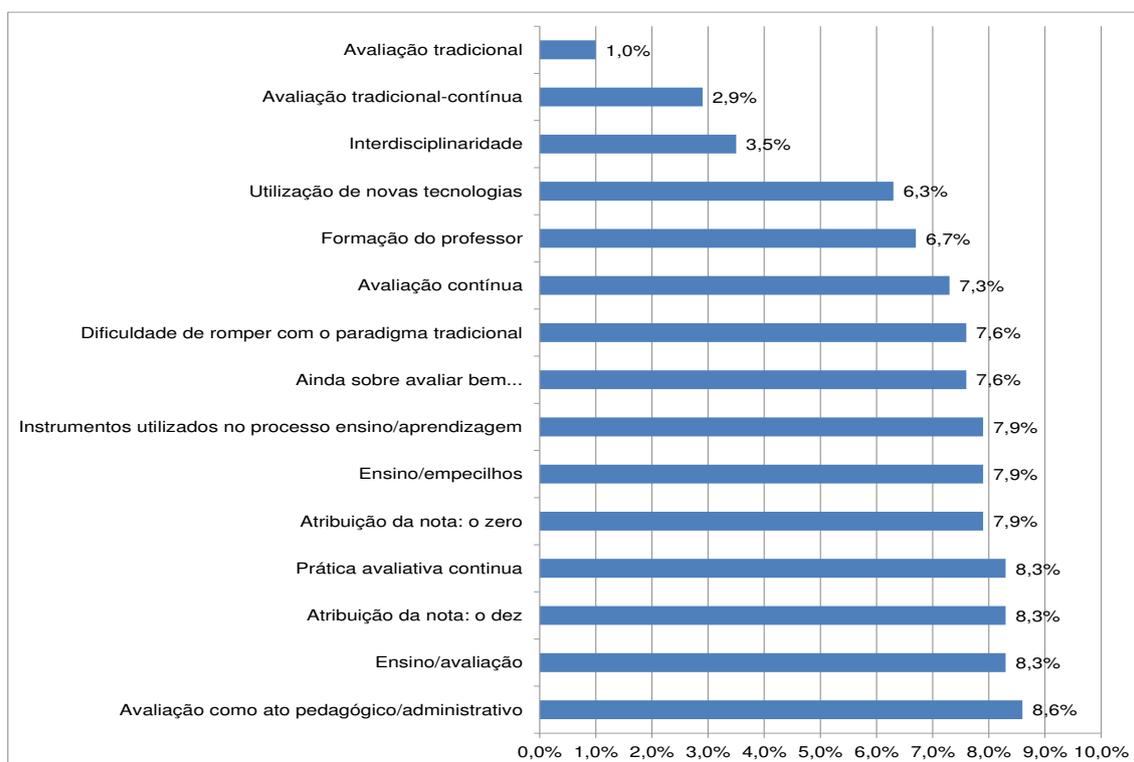
Fonte: Levantamento de dados primário, MÊS/ANO.

Gráfico 02 - Distribuição dos entrevistados segundo o gênero



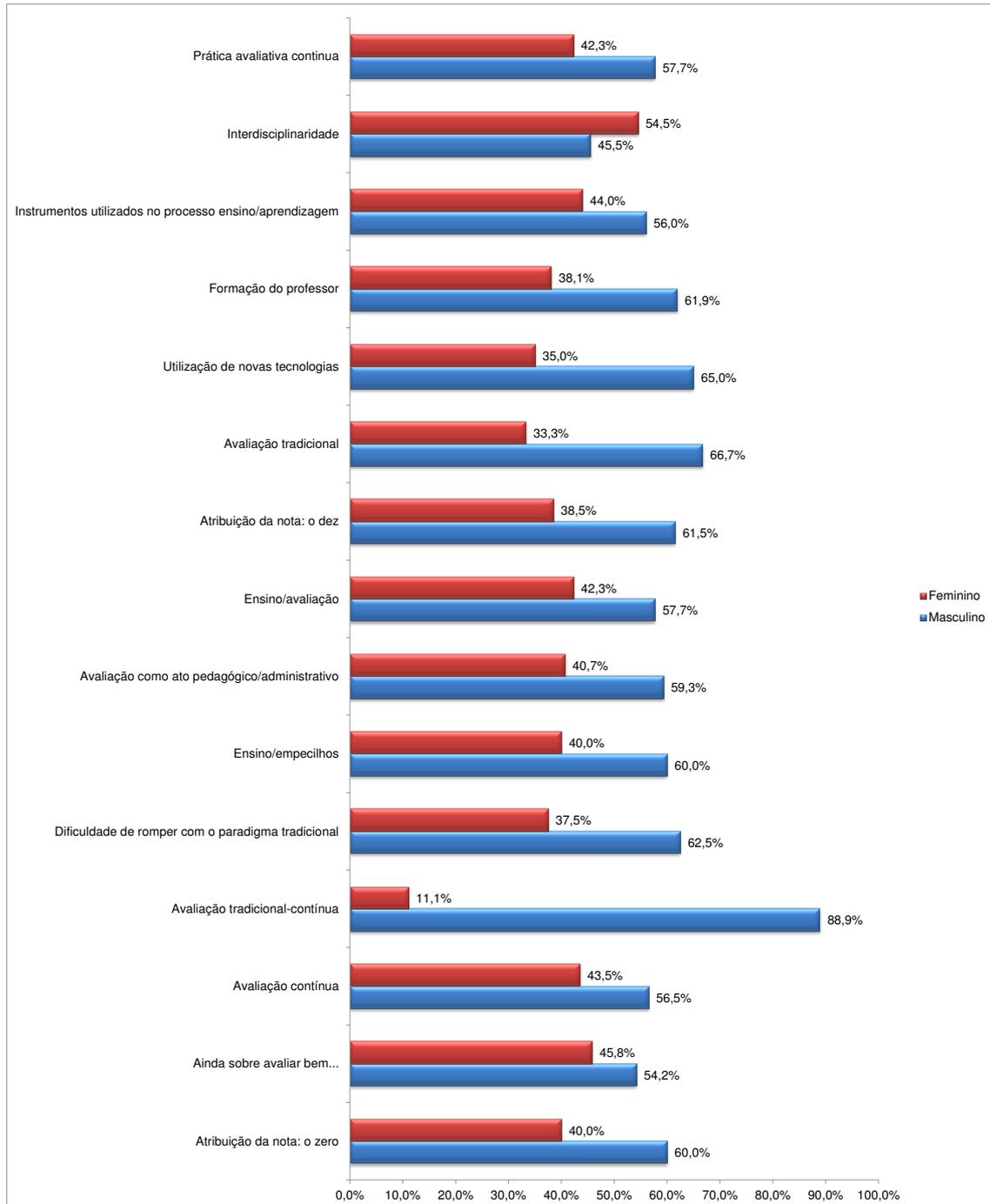
Fonte: Levantamento de dados primário, MÊS/ANO.

Gráfico 03 - Núcleos temáticos citados pelos entrevistados



Fonte: Levantamento de dados primário, MÊS/ANO.

Gráfico 04 - Núcleos temáticos citados pelos entrevistados segundo gênero



Fonte: Levantamento de dados primário, MÊS/ANO.

Quadro 04 - Distribuição dos entrevistados de acordo com gênero, disciplina que leciona e núcleos gerados por eles.

Entrevistado	CURSO	GÊNERO	NÚCLEOS TEMÁTICOS
1	BIOLOGIA	Feminino	Atribuição da nota: o zero Ainda sobre avaliar bem... Avaliação contínua Dificuldade de romper com o paradigma tradicional Ensino/empecilhos Avaliação como ato pedagógico/administrativo Ensino/avaliação Atribuição da nota: o dez Utilização de novas tecnologias Formação do professor Instrumentos utilizados no processo ensino/aprendizagem Interdisciplinaridade Prática avaliativa contínua
2	GEOGRAFIA	Feminino	Atribuição da nota: o zero Ainda sobre avaliar bem... Avaliação contínua Dificuldade de romper com o paradigma tradicional Ensino/empecilhos Avaliação como ato pedagógico/administrativo Ensino/avaliação Atribuição da nota: o dez Avaliação tradicional Utilização de novas tecnologias Formação do professor Instrumentos utilizados no processo ensino/aprendizagem Prática avaliativa contínua
3	PORTUGUÊS	Masculino	Atribuição da nota: o zero Avaliação contínua Avaliação tradicional-contínua Dificuldade de romper com o paradigma tradicional Ensino/empecilhos Avaliação como ato pedagógico/administrativo Ensino/avaliação Atribuição da nota: o dez Avaliação tradicional Utilização de novas tecnologias Formação do professor Instrumentos utilizados no processo ensino/aprendizagem Interdisciplinaridade
4	MATEMÁTICA	Masculino	Atribuição da nota: o zero Ainda sobre avaliar bem...

			<p>Avaliação contínua Avaliação tradicional-contínua Dificuldade de romper com o paradigma tradicional Ensino/empecilhos Avaliação como ato pedagógico/administrativo Ensino/avaliação Atribuição da nota: o dez Utilização de novas tecnologias Formação do professor Instrumentos utilizados no processo ensino/aprendizagem Interdisciplinaridade Prática avaliativa continua</p>
5	FILOSOFIA	Masculino	<p>Atribuição da nota: o zero Ainda sobre avaliar bem... Avaliação tradicional-contínua Dificuldade de romper com o paradigma tradicional Ensino/empecilhos Avaliação como ato pedagógico/administrativo Ensino/avaliação Atribuição da nota: o dez Avaliação tradicional Instrumentos utilizados no processo ensino/aprendizagem Prática avaliativa continua</p>
6	MATEMÁTICA	Masculino	<p>Atribuição da nota: o zero Ainda sobre avaliar bem... Avaliação contínua Avaliação tradicional-contínua Dificuldade de romper com o paradigma tradicional Ensino/empecilhos Avaliação como ato pedagógico/administrativo Ensino/avaliação Atribuição da nota: o dez Utilização de novas tecnologias Formação do professor Instrumentos utilizados no processo ensino/aprendizagem Prática avaliativa continua</p>
7	HISTÓRIA	Masculino	<p>Atribuição da nota: o zero Ainda sobre avaliar bem... Avaliação contínua Ensino/empecilhos Avaliação como ato pedagógico/administrativo Ensino/avaliação Atribuição da nota: o dez Utilização de novas tecnologias</p>

			Prática avaliativa contínua
8	HISTÓRIA	Feminino	Atribuição da nota: o zero Ainda sobre avaliar bem... Avaliação contínua Dificuldade de romper com o paradigma tradicional Avaliação como ato pedagógico/administrativo Ensino/avaliação Atribuição da nota: o dez Utilização de novas tecnologias Instrumentos utilizados no processo ensino/aprendizagem Prática avaliativa contínua
9	FÍSICA	Masculino	Atribuição da nota: o zero Ainda sobre avaliar bem... Avaliação contínua Avaliação tradicional-contínua Dificuldade de romper com o paradigma tradicional Ensino/empecilhos Avaliação como ato pedagógico/administrativo Atribuição da nota: o dez Utilização de novas tecnologias Formação do professor Instrumentos utilizados no processo ensino/aprendizagem Prática avaliativa contínua
10	GEOGRAFIA	Masculino	Atribuição da nota: o zero Ainda sobre avaliar bem... Avaliação contínua Dificuldade de romper com o paradigma tradicional Ensino/empecilhos Avaliação como ato pedagógico/administrativo Ensino/avaliação Atribuição da nota: o dez Utilização de novas tecnologias Formação do professor Instrumentos utilizados no processo ensino/aprendizagem Prática avaliativa contínua
11	INGLÊS	Feminino	Ainda sobre avaliar bem... Avaliação contínua Dificuldade de romper com o paradigma tradicional Ensino/empecilhos Avaliação como ato pedagógico/administrativo Ensino/avaliação Instrumentos utilizados no processo ensino/aprendizagem

			Prática avaliativa contínua
12	SOCIOLOGIA	Masculino	Ainda sobre avaliar bem... Avaliação contínua Dificuldade de romper com o paradigma tradicional Ensino/empecilhos Avaliação como ato pedagógico/administrativo Ensino/avaliação Atribuição da nota: o dez Utilização de novas tecnologias Formação do professor Prática avaliativa contínua
13	MATEMÁTICA	Masculino	Atribuição da nota: o zero Avaliação contínua Dificuldade de romper com o paradigma tradicional Ensino/empecilhos Avaliação como ato pedagógico/administrativo Ensino/avaliação Atribuição da nota: o dez Formação do professor Instrumentos utilizados no processo ensino/aprendizagem Prática avaliativa contínua
14	ARTES	Feminino	Atribuição da nota: o zero Ainda sobre avaliar bem... Avaliação contínua Dificuldade de romper com o paradigma tradicional Ensino/empecilhos Avaliação como ato pedagógico/administrativo Ensino/avaliação Atribuição da nota: o dez Formação do professor Instrumentos utilizados no processo ensino/aprendizagem Prática avaliativa contínua
15	INGLÊS	Feminino	Atribuição da nota: o zero Ainda sobre avaliar bem... Dificuldade de romper com o paradigma tradicional Ensino/empecilhos Avaliação como ato pedagógico/administrativo Ensino/avaliação Atribuição da nota: o dez Instrumentos utilizados no processo ensino/aprendizagem Interdisciplinaridade Prática avaliativa contínua
16	PORTUGUÊS	Masculino	Atribuição da nota: o zero

			<p>Ainda sobre avaliar bem...</p> <p>Avaliação contínua</p> <p>Dificuldade de romper com o paradigma tradicional</p> <p>Ensino/empecilhos</p> <p>Avaliação como ato pedagógico/administrativo</p> <p>Ensino/avaliação</p> <p>Atribuição da nota: o dez</p> <p>Utilização de novas tecnologias</p> <p>Formação do professor</p> <p>Instrumentos utilizados no processo ensino/aprendizagem</p> <p>Prática avaliativa contínua</p>
17	QUÍMICA	Masculino	<p>Atribuição da nota: o zero</p> <p>Ainda sobre avaliar bem...</p> <p>Avaliação contínua</p> <p>Avaliação tradicional-contínua</p> <p>Dificuldade de romper com o paradigma tradicional</p> <p>Ensino/empecilhos</p> <p>Avaliação como ato pedagógico/administrativo</p> <p>Ensino/avaliação</p> <p>Atribuição da nota: o dez</p> <p>Utilização de novas tecnologias</p> <p>Instrumentos utilizados no processo ensino/aprendizagem</p> <p>Prática avaliativa contínua</p>
18	FÍSICA	Masculino	<p>Atribuição da nota: o zero</p> <p>Ainda sobre avaliar bem...</p> <p>Avaliação contínua</p> <p>Dificuldade de romper com o paradigma tradicional</p> <p>Ensino/empecilhos</p> <p>Avaliação como ato pedagógico/administrativo</p> <p>Ensino/avaliação</p> <p>Atribuição da nota: o dez</p> <p>Utilização de novas tecnologias</p> <p>Formação do professor</p> <p>Instrumentos utilizados no processo ensino/aprendizagem</p> <p>Prática avaliativa contínua</p>
19	EDUCAÇÃO FÍSICA	Masculino	<p>Atribuição da nota: o zero</p> <p>Avaliação contínua</p> <p>Dificuldade de romper com o paradigma tradicional</p> <p>Ensino/empecilhos</p> <p>Avaliação como ato pedagógico/administrativo</p> <p>Ensino/avaliação</p> <p>Atribuição da nota: o dez</p> <p>Utilização de novas tecnologias</p>

			Formação do professor Instrumentos utilizados no processo ensino/aprendizagem Prática avaliativa contínua
20	EDUCAÇÃO FÍSICA	Feminino	Atribuição da nota: o zero Ainda sobre avaliar bem... Avaliação contínua Ensino/empecilhos Avaliação como ato pedagógico/administrativo Ensino/avaliação Atribuição da nota: o dez Utilização de novas tecnologias Formação do professor Instrumentos utilizados no processo ensino/aprendizagem Prática avaliativa contínua
21	ARTES	Feminino	Atribuição da nota: o zero Ainda sobre avaliar bem... Avaliação contínua Ensino/empecilhos Avaliação como ato pedagógico/administrativo Ensino/avaliação Atribuição da nota: o dez Formação do professor Instrumentos utilizados no processo ensino/aprendizagem Interdisciplinaridade Prática avaliativa contínua
22	INGLÊS	Feminino	Atribuição da nota: o zero Ainda sobre avaliar bem... Avaliação contínua Dificuldade de romper com o paradigma tradicional Ensino/empecilhos Avaliação como ato pedagógico/administrativo Ensino/avaliação Atribuição da nota: o dez Utilização de novas tecnologias Formação do professor Instrumentos utilizados no processo ensino/aprendizagem Interdisciplinaridade Prática avaliativa contínua
23	GEOGRAFIA	Feminino	Atribuição da nota: o zero Ainda sobre avaliar bem... Avaliação contínua Avaliação tradicional-contínua Dificuldade de romper com o paradigma tradicional Ensino/empecilhos Avaliação como ato

			pedagógico/administrativo Ensino/avaliação Atribuição da nota: o dez Utilização de novas tecnologias Formação do professor Instrumentos utilizados no processo ensino/aprendizagem Interdisciplinaridade Prática avaliativa contínua
24	FÍSICA	Masculino	Atribuição da nota: o zero Ainda sobre avaliar bem... Avaliação contínua Dificuldade de romper com o paradigma tradicional Ensino/empecilhos Avaliação como ato pedagógico/administrativo Ensino/avaliação Atribuição da nota: o dez Utilização de novas tecnologias Formação do professor Instrumentos utilizados no processo ensino/aprendizagem Interdisciplinaridade Prática avaliativa contínua
25	GEOGRAFIA	Masculino	Atribuição da nota: o zero Ainda sobre avaliar bem... Avaliação tradicional-contínua Dificuldade de romper com o paradigma tradicional Avaliação como ato pedagógico/administrativo Ensino/avaliação Atribuição da nota: o dez Formação do professor Instrumentos utilizados no processo ensino/aprendizagem Interdisciplinaridade Prática avaliativa contínua
26	HISTÓRIA	Feminino	Atribuição da nota: o zero Ainda sobre avaliar bem... Avaliação contínua Dificuldade de romper com o paradigma tradicional Ensino/empecilhos Avaliação como ato pedagógico/administrativo Ensino/avaliação Atribuição da nota: o dez Utilização de novas tecnologias Formação do professor Instrumentos utilizados no processo ensino/aprendizagem Interdisciplinaridade

		Prática avaliativa contínua	
Questão e resposta		Entrevistado 01	
27	MATEMÁTICA	Masculino	Atribuição da nota: o zero Ainda sobre avaliar bem... Avaliação tradicional-contínua Dificuldade de romper com o paradigma tradicional Ensino/empecilhos Avaliação como ato pedagógico/administrativo Ensino/avaliação Atribuição da nota: o dez Utilização de novas tecnologias Formação do professor Instrumentos utilizados no processo ensino/aprendizagem Interdisciplinaridade Prática avaliativa contínua

Fonte: Levantamento de dados primário, MÊS/ANO.

Quadro 05 - Questões e respostas dos entrevistados.

01	A avaliação como ato pedagógico/administrativo “ato pedagógico quando é utilizado objetivando a compreensão do aprendizado e, enquanto o ato administrativo seria o ato mecânico no qual é uma exigência da secretaria”.
02	Dificuldade em romper a pedagogia tradicional “Não é fácil transpor tais barreiras, porém, à medida que o tempo passa, as novas ideias vão sendo estudadas e incorporadas”. Segue... “Sinto muita dificuldade em “aplicar” a avaliação contínua e individual no processo de aprendizagem do aluno. Mas, por outro lado, tenho adentrado nessa seara e tentado dar o meu melhor...”
03	Avaliação contínua “... lanço propostas que são discutidas juntamente com os alunos onde serão definidos os critérios de avaliação, como por exemplo, os seminários. Porém, mesmo com o caráter democrático presente em sua metodologia avaliativa ainda encontro dificuldades e falhas nesse método, de modo que, só a prática levará ao aperfeiçoamento... Mas, acabo sempre me perguntando: “Será que essa criatura aprendeu? Como ele vai usar esse saber? Isso aqui vai contribuir para quê? Eu estou contribuindo? O que sou aqui dentro?” Segue... “... faço análise do caderno do aluno como meio avaliativo. Porém, esse método é falho, uma vez que, existem casos de cópias desse material entre os próprios alunos... Os métodos ainda são focados apenas para o processo seletivo do vestibular, enquanto que a escola deve preparar o aluno em seus vários desdobramentos e dimensões”. Segue... “... Aulas extra-sala possibilita um maior aprendizado ao aluno, porém, este método encontra alguns empecilhos, tais como: falta de expediente livre do professor onde este possa levar os alunos à campo; limitações referentes a falta de tempo do professor; as limitações da própria abordagem que impossibilita avaliar todos os alunos fora da escola onde alguns critérios são priorizados à custa de outros”.
04	Função da avaliação “É necessário que os alunos desnaturalizem o cunho “punitivo” que muitos associam a este método, ou seja, a esta avaliação que fazemos. A avaliação serve para a gente aprender também com os nossos erros. Eles nunca entendem assim. Pensam que somos muito autoritários”...
05	Ensino/avaliação “Eu penso e busco avaliar pensando em uma avaliação formativa, ou seja, aquela capaz de construir paulatinamente novos saberes nos alunos a partir daqueles que os mesmos possuem com o propósito de compreendê-lo melhor. Ou seja, perceber que ao longo da avaliação se deve perceber cada mudança que esse sujeito apresentar”.
06	Ensino/ empecilhos “A dificuldade de acompanhamento individual no processo de aprendizagem do aluno se dá devido ao número excessivo dos mesmos. Isso compromete bastante o meu processo de ensino-aprendizagem.” Segue... “...falta de tempo é um fator que caracteriza a dificuldade quanto ao acompanhamento do desenvolvimento individual dos alunos. Variáveis que são destacadas nesse processo: falta de tempo, excesso de planejamento das aulas, dentre outros...”
07	Formação de professor

	<p>“... Precisamos buscar além da formação inicial ofertada pelas agências de ensino novos conhecimentos que nos ajude no processo de ensinar e avaliar... Sinto essa necessidade, pois não estou conseguindo acompanhar a dinâmica da didática de ensino em sala de aula. Vejo que as minhas aulas são quase sempre iguais”.</p>
08	<p>Instrumentos utilizados (processo de ensino/aprendizagem) “Uma metodologia mais adequada devido às circunstâncias da instituição”.</p>
09	<p>Uso de novas tecnologias... “É complicado usar instrumentos que facilitem ao processo de ensino, pois seja um laboratório de ciências, um laboratório de informática ou até mesmo um meio de transporte para locomoção dos alunos às aulas de campo...”.</p>
10	<p>Interdisciplinaridade “Avaliar os alunos em outros contextos que não sejam exclusivos da sala de aula. A escola não pode ao longo do processo de ensino fechar as portas para compreender o aluno em outro universo...”.</p> <p>Segue... “...contextualização e da interdisciplinaridade como caráter avaliativo envolvendo professores de disciplinas diferentes, ou seja, que nós professores deveríamos usar mais o trabalho coletivo”.</p>
11	<p>Função da avaliação “De modo paradoxal, a escola vê a avaliação voltada para preparar o aluno para exame do vestibular, logo, para o mercado de trabalho. A compreensão deve ser vista em preparar o aluno para a vida e que as competências transmitidas pela escola devem ajudar a enfrentar qualquer problema ou situações da vida cotidiana”.</p>
12	<p>Atribuição de notas: o zero “Alunos que ganham zero na avaliação são aqueles que não cumprem as metas exigidas pelo professor e que não faz a avaliação”.</p> <p>Segue... “... A nota zero que atribuo a alguns determinados alunos é um quadro de preocupação e angústia. Mas, somente aquele aluno que não se envolve em nenhuma atividade que faço em sala tem um zero”.</p>
13	<p>Atribuição de notas: o dez “São aqueles que frequentam a aula, cumprem as tarefas exigidas pelo professor, obedecem aos horários de aula, tem um bom comportamento em sala e postura de respeito com o professor, sabem resolver conflitos em sala, dentre outros”....Por isso, o dez, para mim, é de acordo com o que foi proposto, cumpriu integralmente ou até melhor do que foi da minha expectativa formada”.</p>
14	<p>Ensino/avaliação “...Uma análise geral dos resultados da avaliação, principalmente quando ultrapasse o valor superior a 50% dos alunos, a professora retoma o assunto e trabalha novamente em sala de aula de modo resumido...”</p>
15	<p>Avaliação contínua... “Se toda a turma errou determinado assunto é conversada uma data para o assunto ser revisado... A gente planeja o que fazer, um tempo para estudar, uma aula, alguma coisa para rever o que não ficou compreendido, fazer a recuperação, porque sempre tem que ter o momento do aluno também estudar, de rever o que está errado...”</p>
16	<p>Segue avaliação contínua... “Alguns professores tem a prática de discutirem a incidência de erros dos alunos, porém a escola não exerce e não institui essa prática de cunho obrigatório entre os professores. É definido pelo calendário escolar as datas para a recuperação, aqueles que atingiram as médias serão liberados pelo professor, enquanto que aqueles que não atingiram a média farão atividades para a nova avaliação, que podem ser feita individualmente ou em grupo”.</p>
	<p>Avaliar bem</p>

17	<p>“Avaliar bem compete a uma avaliação geral do aluno, desde o momento inicial ao seu término, identificando os avanços e as expectativas atingidas pelos alunos”.</p> <p>Ensino/avaliação “Ensino e avaliação estão interligados de modo que só há a compreensão da aprendizagem se houver o processo avaliativo. Compete a cada professor o modo pelo qual fará essa compreensão e o modo avaliativo”.</p> <p>Segue... “O processo de avaliação requer do professor que este esteja em um constante processo de formação e aperfeiçoamento”.</p>
Questão e resposta	Entrevistado 02
01	<p>Avaliação como ato pedagógico/administrativo “ATO pedagógico e administrativo”.</p>
02	<p>Avaliação contínua “Se trata de um longo processo de aprendizado. Por isso, precisamos adotar uma metodologia capaz de inserir atividades ao longo do processo educativo”.</p>
03	<p>Avaliação como ato pedagógico/administrativo “... A metodologia adotada com relação a avaliação quantitativa de forma imposta pela Secretaria de Educação que, embora não seja regularmente uma norma, um padrão a ser aplicado a todas as escolas, a Secretaria cobra para que os resultados cheguem até ela com essa metodologia quantitativa, onde é designado os valores de cada atividade”.</p>
04	<p>Dificuldade de romper com a pedagogia tradicional “Na teoria a semana de avaliação desapareceu, porém no cotidiano escolar, ela ainda existe. Embora a escola afirme que trabalha com o projeto de semana de avaliação na realidade isso não ocorre. O que ocorre é a avaliação bimestral. O que foge a esse método avaliativo é a percepção feita pelo professor concernente ao desenvolvimento do aluno no qual essa metodologia de avaliação semestral não engloba...”.</p> <p>Segue dizendo: “Quando se passa uma atividade, leva em conta como o aluno está, se está assimilando aquele conteúdo, associando aquilo no dia-a-dia dele, por exemplo. A Secretaria não vê isso como uma avaliação e, nós professores, não conseguimos fazer esse tipo de avaliação na prática.”</p>
06	<p>Ensino/avaliação “Ao longo do processo de ensino o interesse dos alunos aparecem claramente quando se fala em avaliação; deve ser por esta se dar por estar no imaginário dos alunos, pois ele acredita que só será avaliado através de notas”.</p>
07	<p>Ensino e empecilhos “... falta de tempo e falta de prática para se trabalhar melhor esse aspecto (ensino). No fundo falta uma dedicação maior, eu tenho várias justificativas. Eu tenho uma casa para cuidar, eu tenho várias coisas, mas eu sinto muita falta de um grupo de discussão onde a gente entenda o funcionamento da educação.”</p> <p>Segue falando acerca de ensino/empecilhos “A equipe pedagógica escolar como responsável em estimular os professores a buscar novos horizontes e abranger novas perspectivas, mas não é isso que ocorre”.</p>
08	<p>Instrumentos utilizados para avaliar “Textos e revistas, embora a escola disponibilize alguns recursos, tais como: sala de vídeo e sala de informática... Trabalhar com exibição de filmes não é conveniente uma vez que se perde bastante tempo, pois os mesmos são extensos e acaba preferindo trabalhar com leituras de textos”.</p>
09	<p>O uso de novas tecnologias “O uso da informática e internet; nunca fiz nenhum curso de aprimoramento e</p>

	sinto que muitas vezes meu aluno sabe mais que eu. Isso é prejudicial, acho...”.
10	<p>Uso de novas tecnologias “Eu sei usar a internet (o básico) o que eu não sei usar são os programas.”</p> <p>Função da avaliação “...Direcionar o professor a perceber as dificuldades dos alunos e também, ajudá-lo a passar de ano. O tema da avaliação é complexo uma vez que tem que ser considerado o perfil dos alunos dos diferentes turnos, principalmente, os alunos do turno noturno”.</p>
11	<p>Ainda sobre função da avaliação “...entender a acompanhar a situação de cada aluno. Falta compreensão e sensibilidade por parte dos professores acerca da avaliação. Mesmo os professores percebendo que alguns alunos não assimilaram direito o conteúdo, os professores seguem seu programa e não retornam ao assunto específico para ser revisto o que resulta em um aprendizado com lacunas.</p>
12	<p>Avaliação tradicional “Algumas disciplinas necessitam que se façam avaliações voltadas para o formato tradicional de provas, como por exemplo, as disciplinas exatas, ciências, dentre outras; entretanto, algumas disciplinas da área de humanas, como por exemplo, geografia, filosofia e sociologia podem escapar à essa regra metodológica e usar outras formas de cunho avaliativa”.</p>
13	<p>Atribuição de notas: o zero “A nota zero só é atribuída quando se percebe realmente a falta de interesse do aluno e quando este não se esforça no aprendizado. Por mais interessado que o aluno seja, às vezes, ele não consegue colocar no papel no momento da avaliação, daí o professor acaba percebendo que essa deficiência pode está associada a outras causas”.</p>
14	<p>Atribuição de notas: o dez “atribui nota ao aluno baseando-se, fundamentalmente, no interesse do aluno. Então, se o aluno está interessado (participa e se envolve nas atividades ele merece uma nota máxima), pouco provável que ele adquira uma nota muito baixa. Eu já dei zero a aluno que não quer absolutamente nada, aquele bem desinteressado.”</p>
15	<p>Avaliar bem “Conhecer o aluno, isso se dá desde a memorização dos seus nomes à conversas informais sobre sua vida fora da escola”.</p>
16	<p>Relação entre ensino/avaliação “Ensinar é levar o conhecimento sistematizado ao aluno. Esse conhecimento deve ter sido anteriormente sistematizado, pensado e elaborado previamente pelo professor. Avaliar é saber se o aluno apreendeu esse ensino”.</p>
17	<p>Avaliação contínua “... Metodologia que poderia ser aplicada, no caso, através de um relatório para cada aluno, onde o professor iria destacar as deficiências e habilidades de cada aluno”.</p>
18	<p>Uso de novas tecnologias “Muita dificuldade quanto as inovações tecnológicas (pouco conhecimento em usar gráficos, mapas e até busca de alguns sites especializados; preciso me especializar melhor, rss...) e as novas dinâmicas de ensino à serem trabalhadas em sala de aula. Destaca alguns professores que conseguem lidar com essas dificuldades e que ultrapassam as fronteiras dessa prática”.</p>
19	<p>Formação de professor “é importante uma formação continuada para alterar a própria prática e de alguns professores que se adaptaram a rotina da sala de aula e que buscam inovar, porém não conseguem colocar em prática novos trabalhos e projetos”.</p>
20	Minha prática

	“Procuro obedecer os critérios da escola. Não uso uma prática fora da realidade deles. Mas, é complicado. Nunca entendo bem como melhorar a minha forma de ensinar...”
Questão e resposta	Entrevista 03
01	Avaliação como ato pedagógico/administrativo “a avaliação como ato pedagógico”.
02	Avaliação tradicional “Não costumo discutir com seus alunos acerca da avaliação, por considerá-los inexperientes quanto a esse tipo de orientação metodológica, principalmente, os alunos do Ensino Médio”.
03	Avaliação contínua “Procuro avaliar de forma contínua e vai além do método de aplicação de provas e testes. A prova é objetivo, mas não final. Até chegar a uma prova final, a gente faz várias atividades, no meu caso, utilizo sempre textos atuais, elementos gramaticais... É tanto que o aluno faltoso ele sempre fica em recuperação.”
04	Avaliação contínua “A avaliação contínua é a constante avaliação do estudante pelo professor. Ou seja, é o aluno ler em sala de aula, aquele que participa das aulas, que mesmo que responda alguma pergunta errada, mas pelo menos tentou; são essas coisas em que o professor percebe que o aluno está pedindo, ele está chamando, ele quer o estudo, ele quer aprender... Nessa avaliação ocorre uma maior interação entre professor e aluno, de modo que, o professor consiga perceber as habilidades e dificuldades que cada aluno possui”.
05	Instrumentos utilizados (ensino/avaliação) “Eu trabalho de uma forma muito interacional, de chamar o aluno para responder no quadro, para debater filmes (uso DVD) polêmicos que trago à sala, responder uma redação, análise...”
06	Ensino/Empecilhos “O maior empecilho no processo avaliativo são as dificuldades dos alunos de cumprir as normas estabelecidas pela escola pública”.
07	Função da avaliação “...Ferramenta do professor saber se o aluno absorveu os conhecimentos transmitidos”.
08	Segue falando sobre função da avaliação “A função da avaliação está na verificação da qualificação dos alunos.”
09	Avaliação contínua “...No decorrer do ensino, de modo contínuo e processual, observando cada momento de progresso apresentado por eles”.
10	Dificuldade em romper com o paradigma tradicional “Eu defendo a prova como sendo o melhor veículo avaliativo de aprendizagem, embora falho em alguns aspectos”.
11	Avaliação tradicional-contínua “...Embora a prova seja o principal instrumento de avaliação, precisamos usar outros instrumentos avaliativos para trabalhar em sala de aula ao longo do ano, como por exemplo, o acompanhamento individual das atividades nos cadernos dos alunos e seu comportamento em sala de aula”.
11	Ensino/avaliação “Há uma dicotomia presente no desempenho dos alunos no que concerne a ensino/avaliação. Por um lado, alguns se saem muito bem nas atividades e participação em sala de aula e não conseguem um bom rendimento na prova e há os que não participam das atividades em sala, nem faz as atividades e conseguem uma nota muito boa nas provas. Óbvio, que esse exemplo é uma exceção na vida estudantil”.

- 12 **Avaliação contínua**
“Eu acho que é muito mais interessante você trabalhar com os erros, e não com acertos. Adaptei-me a isso através de várias leituras que fiz.”
- 13 **Interdisciplinaridade**
“É importante trabalhar determinados conteúdos de maneira coletiva com outros professores e disciplinas, mas eu não costumo fazer isso”...
- 14 **Formação do professorado**
“a escola deveria ter seu método específico de avaliação. Mas, para isso, se faz necessário, que tivéssemos uma formação pedagógica melhor. A escola pública deveria trabalhar com a mesma metodologia utilizada em alguns processos seletivos, tal qual vemos atualmente, como por exemplo, cada disciplina com seu método específico de avaliação...”
Segue falando de formação de professor:“... por exemplo, as dificuldades encontradas pelos professores que não se atualizam profissionalmente. O professor, muitas vezes, não está preparado para avaliar, ou seja, quando o corpo docente não se atualiza este não consegue fazer uma boa avaliação...”
...
“É preciso haver a implantação de um projeto político-pedagógico, no sentido de atender as necessidades dos professores quanto a sua formação continuada... a questão que permeia o debate acerca da avaliação, não se encontra no Projeto Político-pedagógico da escola”.
- 15 **Uso de novas tecnologias**
“... A falta de experiência técnica por parte da maioria dos professores, principalmente, quanto ao uso de tecnologias. Justifico as deficiências por parte dos professores alegando que são massacrados pelo sistema, massacrados pelo salário, mal visto pela sociedade e, em consequência disso, ele está perdendo o foco, que é avaliar os alunos.”
Segue falando...
“A culpa da inexperiência ou falta de habilidade com certas tecnologias não se deve apenas a falta de uma formação continuada que atenda aos professores. Os próprios profissionais não buscam esse aperfeiçoamento. Então, nesse ponto, a culpa não é só do sistema, a culpa é da pessoa que se deixa ficar dessa maneira. Uso à medida que sinto necessidade”.
- 16 **Ensino/empecilhos:**
“...Eu queria um modelo pedagógico que avaliasse o aluno pelo conjunto. Independentemente de ter que dar uma nota por prova escrita ou um teste escrito”.
- 17 **Utilização de novos recursos**
“Tenho usado vídeos para fazer redações e debates e às vezes uso a internet da escola para eles desenvolverem suas habilidades e competências”.
- 18 **Atribuição da nota: o zero**
“...Enquanto outros se dedicam bastante e na hora da avaliação, suas notas são baixas, chegando a tirar um zero. Podemos afirmar que a avaliação por si só, não mostra o aprendizado do aluno”.
- 19 **Atribuição da nota: o dez**
“Quando eu dou um dez a um aluno, esse dez não é um todo, é uma ficha compensatória do que ele vem trabalhando ao longo do período. Então quando ele está inserido dentro de um projeto, tem que ter essa compensação. Não julgo, nem subestimo o aluno, deixo que a avaliação mostre seu desenvolvimento. Entretanto, há alguns alunos que não desempenham atividades e nem tampouco se interessam pelas atividades em sala e, mesmo assim, tiram notas boas...”
- 20 **Avaliação tradicional**
“O próprio sistema exige que trabalhemos o aluno com métodos e perspectivas tradicionais (provas e testes), e, independentemente do ponto de vista do professor, porque quando você passa a trabalhar de forma pessoal na avaliação, você é muito questionado.”

21	<p>Minha prática pedagógica Ao longo do ano desenvolvo várias atividades para incentivá-los a estudar e desenvolver melhor o aprendizado. O mais difícil é enfrentar as outras formas de aprendizagens que eles têm. Às vezes é mais eficaz que o meu, rss...</p>
Questão e resposta	Entrevista 04
01	<p>Avaliação como ato pedagógico/administrativo “a avaliação é um ato pedagógico”. Segue comentando sobre a avaliação como ato pedagógico “... a expressão do ato pedagógico representa o conhecimento da verdade, ou seja, o aluno pode ser interessado e participativo e, na hora da avaliação, não obter um bom resultado...”</p>
02	<p>Instrumentos utilizados “...Os trabalhos (revistas, livros e vídeos) que uso dentro da sala de aula, serve para eu perceber as habilidades e o interesse desse aluno. Já atividades que são feitas em casa, não dá para avaliar o aluno por essa via, pois o aluno pode pedir auxílio a outra pessoa que tenha mais conhecimentos”.</p>
03	<p>Minha prática pedagógica “Estimulo o aluno a desenvolver e fixar o conhecimento transmitido usando algumas estratégias, como por exemplo, chamo os alunos à resolverem exercícios no quadro. Desse modo, tanto o aluno desenvolve seu conhecimento como o professor pode traçar um “<i>feedback</i>” do aluno, o que resultará em uma melhor avaliação desse aluno”. Segue comentando sobre minha prática pedagógica “...que os trabalhos feitos em casa não são vistos com bons olhos, uma vez que os alunos podem copiar o trabalho de outras pessoas”. Segue comentando sobre minha prática pedagógica “...se os resultados obtidos diante da metodologia adotada entre os alunos forem positivos, percebo que o conhecimento foi transmitido e assimilado e dou continuidade à tal método. Porém, se os resultados forem negativos, atribuo a responsabilidade ou a um problema estrutural que se encontra na base da educação ou, a falta de comprometimento dos alunos e também da própria escola”. ok</p>
04	<p>Avaliação tradicional-contínua “O processo avaliativo é trabalhado em sala de aula através, inicialmente, de participação das atividades e integração com outros alunos, de modo que seja possível traçar o perfil desses alunos em um primeiro momento. Posteriormente, esses alunos resolvem as questões no quadro, onde acompanho de perto e o aluno, segundo suas palavras, aprende mais”.</p>
05	<p>Instrumentos utilizados (ensino/avaliação) “Utilizo as seguintes formas: aplicação de dois testes, sendo uma prova e outra, uma avaliação final. Também é de caráter avaliativo a participação voluntária na resolução de questões no quadro e a participação do aluno em sala de aula”.</p>
06	<p>Ensino/Empecilhos “Não encontro empecilhos quanto ao método avaliativo que utilizo, pois procuro cometer o mínimo de erros possíveis”. O uso das novas tecnologias “Não gosto da ideia de seu uso, uma vez que dar oportunidade ao aluno de cometer plágio ou ter seu trabalho feito por outra pessoa do seu convívio. O entrevistado ressalta a importância das atividades realizadas em sala de aula com a supervisão do professor. Por isso que a tarefa em casa deve ser vista como um mecanismo ilustrativo no processo avaliativo do aluno, e não como um mecanismo decisivo de avaliação”.</p>
07	<p>O uso das novas tecnologias “Não gosto da ideia de seu uso, uma vez que dar oportunidade ao aluno de cometer</p>

	plágio ou ter seu trabalho feito por outra pessoa do seu convívio. O entrevistado ressalta a importância das atividades realizadas em sala de aula com a supervisão do professor. Por isso que a tarefa em casa deve ser vista como um mecanismo ilustrativo no processo avaliativo do aluno, e não como um mecanismo decisivo de avaliação”.
	Segue falando do uso das novas tecnologias “É um instrumento “vicioso” uma vez que os alunos, ao invés, de pesquisarem, copiam e colam os conteúdos da internet. Trabalhar a internet como instrumento avaliativo exige responsabilidade, cabe aos professores orientar os alunos, pesquisar o que você não sabe e não copiar o que está ali na internet.”
	Segue falando do uso das novas tecnologias “... O vício refere-se ao uso inconsequente dessa ferramenta, principalmente, ao usá-la para plagiar informações... é uma cópia disfarçada de pesquisa”.
08	Função da avaliação “O atual método avaliativo e sugere que este processo se torne mais dinâmico e menos tradicional”.
09	Avaliação contínua “... A avaliação dinâmica seria aplicada no processo diário, no dia-a-dia na relação aluno-professor”.
Questão e resposta	Entrevista 05
	Avaliação como ato pedagógico/administrativo “A avaliação como ato pedagógico”.
01	Segue em outro momento... “... a avaliação além de ser um ato pedagógico, também, seria um ato administrativo, uma vez que, a administração escolar exige do professor que ele aplique provas e trabalhos, bem como o respeito aos prazos das notas dessas avaliações”.
02	Minha prática pedagógica “O processo de ensino-aprendizagem se efetiva quando se percebe o interesse do aluno”.
	Segue falando sobre minha prática pedagógica “No momento em que este demonstra que aprendeu o conteúdo durante as aulas, começo a enxertar mais informações e vou cobrando dele novas atividades”.
04	Ensino/Empecilhos “O tempo é muito pouco para eu trabalhar os reais conteúdos com eles, de modo que, só posso realizar uma avaliação (prova). Falta leitura! Isso contribui como grande dificuldade de ensino, uma vez que o aluno não tem o hábito da prática da leitura. Tem essa deficiência da disciplina ser nova e os alunos não terem essa prática de leitura que ela exige”.
05	Instrumentos utilizados “Sala de vídeo e biblioteca. Mas, não tenho usado. Não uso recursos audiovisuais, pois não disponho de tempo e conhecimento técnico para operá-los...”
06	Função da avaliação “É verificar se o processo de ensino-aprendizagem teve efeito, se realmente o aluno conseguiu assimilar os conteúdos”.
07	Atribuição de notas: o dez “Acho contraditória a situação onde, frequentemente, alunos faltosos tiram notas boas nas avaliações, inclusive dez, enquanto alunos que frequentam todas as aulas tiram notas ruins nas avaliações... atribuo um dez aquele aluno que teve bom desempenho nas aulas e principalmente na prova.”
08	Avaliação tradicional “Não atribuo notas aos alunos por participação, pois temos poucos encontros.

	Assim, a melhor forma de avaliá-los é através da prova escrita”.
09	<p>Atribuição da nota: o zero</p> <p>“Como não há a obrigação de cair no Vestibular, não há cobrança de conteúdo de Filosofia, então, o aluno que tira zero talvez acredite que não há uma importância da disciplina para ele; não está preocupado ainda, não percebeu qual a importância dela. Nesses casos sou obrigado atribuir um zero. Ou seja, o aluno que nem fez a prova e nem desenvolveu ou apresentou interesse para a minha aula”.</p> <p>Dificuldade em romper com o paradigma tradicional</p> <p>“Não há maiores comprometimentos dos professores ou, até mesmo, por parte da escola no processo avaliativo, uma vez que, não existe debate sobre essa temática. A pessoa tem que se basear no projeto político-pedagógico, mas torna-se impossível, dado esse empecilho do desconhecimento do projeto da escola. Assim, acaba prevalecendo às provas escritas. Não posso mudar minha prática sozinho”.</p>
10	
11	<p>Avaliar bem</p> <p>“É o momento onde o professor tem condições dignas de trabalhar, contribuindo de forma positiva para o processo de ensino e aprendizagem...”.</p>
Questão e Resposta	Entrevista 06
01	<p>Avaliação como ato pedagógico/administrativo</p> <p>“a avaliação como ato pedagógico, onde há a troca de conhecimentos entre aluno e professor”.</p> <p>Segue comentando sobre avaliação como ato pedagógico/administrativo</p> <p>“... mais também é um ato administrativo, uma vez que, o professor precisa cumprir com as exigências da escola, como por exemplo, as notas bimestrais. Você tem que dar uma nota pronta para dar de retorno à escola, como sendo a resposta para o período de avaliação.”</p>
02	<p>Minha prática pedagógica</p> <p>“Na nossa prática de ensino há a interação entre aluno e professor, em um processo contínuo de aprendizagem. Onde, não só o aluno aprende com o professor, como também, o professor aprende com o aluno, em uma relação recíproca”.</p> <p>Segue comentando sobre minha prática pedagógica</p> <p>“Estudo anteriormente o conteúdo ensinado em sala; há o momento da exposição do conteúdo em sala e, também, a abertura para que o aluno faça sugestões quanto outras atividades... me sinto surpreso e feliz quando meus alunos me surpreendem, principalmente, quando estes sugerem atividades que eu tinha planejado só para aulas futuras”.</p>
03	<p>Função da avaliação</p> <p>“... é passar determinado assunto e fazer a avaliação, especificando exatamente, tanto a matéria quanto a data da aplicação. Acredita que o antigo método avaliativo onde se aplicava “prova surpresa” era mais eficiente, onde o aluno era induzido a apreender todo o conteúdo, não fragmentos destes”.</p>
04	<p>Avaliação tradicional-contínua</p> <p>“... Acompanho o crescimento do aluno, mas acho que ainda de forma tradicional... procuro avaliar meus alunos praticamente todos os dias, por meio de seminários e provas”.</p>
05	<p>Dificuldade em romper com o paradigma tradicional</p> <p>“Na verdade, eu não confio nesse tipo de avaliação que a gente faz hoje, eu não acredito... No fundo me sinto despreparado para usar outros métodos avaliativos. Acabo me limitando a prova escrita”.</p>
06	<p>Instrumentos utilizados</p> <p>“os instrumentos tradicionais que são a aula expositiva, seminários e provas.</p>
07	<p>Ensino/Empecilhos</p>

	<p>“ é com relação a falta de melhores condições para trabalhar com os alunos, como por exemplo, um ambiente adequado para exercer sua função, uma carga horária de ensino. Tudo que pensamos em fazer esbarra no tempo.”</p>
08	<p>Uso de novas tecnologias “Não estamos preparados para a utilização de tais recursos, principalmente, o uso da internet”...</p>
09	<p>Formação do professorado “...Os professores, uma vez no espaço da sala de informática, por exemplo, não tem controle sobre os alunos, onde estes se desviam do foco da aula e se concentram em outras opções quando ao uso dos sites da internet... o professor tem que ser treinado para utilizar a internet em favor da disciplina e da própria educação.”</p>
10	<p>Uso de novas tecnologias “Não somos orientados para usar os recursos disponíveis na escola, principalmente, os recursos tecnológicos. A escola usa o discurso quanto à necessidade de possuir laboratório de informática, em contrapartida, não oferece e nem dispõe de orientação de uso para o professor utilizar tal recurso”.</p>
11	<p>Avaliar bem “...é perceber se o aluno adquiriu o conhecimento transmitido...”</p>
12	<p>Relação Ensino/avaliação “O ensino está totalmente relacionado a avaliação... Só existe boa avaliação se existir um bom ensino. Ou seja, a avaliação bem programada é aquela em que se é bem planejada (ligada ao bom ensino) e que realmente avalia de modo justo o aluno de acordo com o conhecimento adquirido e suas dificuldades”.</p>
13	<p>Atribuição de notas: o zero “Uma pessoa pode ter conhecimento mais amplo, mas por algum problema, não viu determinado tema e não conseguiu ser tão exitoso na prova quanto o primeiro; alguns acabam tendo um zero”.</p>
14	<p>Atribuição de notas: o dez “raramente tiram nota dez. Mas, aqueles que atingem minhas metas facilmente têm um dez”.</p>
15	<p>Avaliação tradicional-contínua “Sou bastante exigente quanto à avaliação; faço exposição da matéria, prática de exercícios, tarefas para casa, chamada oral em sala, seminários e provas”.</p>
16	<p>Minha prática pedagógica “Há certo medo e trauma dos alunos quanto as provas, um mito que foi construído durante muito tempo e que ainda é visto nas aulas de matemática... Para trabalhar a melhoria dessa postura dos alunos, o professor deve adquirir uma metodologia de trabalhar em sala de aula que procura tornar o ambiente mais agradável possível, deixando-os descontraídos e relaxados”.</p> <p>Segue falando sobre a minha prática pedagógica “De acordo com minhas vivências, vou traçando estratégias para avaliar os alunos. Como, por exemplo, chamar o aluno para refazer as questões que errou na prova, escrita no quadro... ao usar essa estratégia, o aluno tem a oportunidade de rever sua questão, logo seu erro. Essa interação acaba sendo proveitosa na relação aluno e professor”.</p>
17	<p>Atribuição de notas: o zero “Eu costumo atribuir um zero como uma espécie de punição; é comum aqueles que não participam ou faz suas atividades”.</p>
18	<p>Avaliação contínua “avaliar é estar medindo o conhecimento constantemente, infinitamente, sem parar. É acompanhar todo o processo de maturação do aluno”.</p>
<p>Questão e resposta</p>	<p>Entrevista 07</p>
01	<p>Avaliação como ato pedagógico</p>

	<p>“Ato pedagógico, mas de caráter ideológico, reunindo uma gama de valores. Para se tornar um ato pedagógico, o professor não deve ter medo de avaliar ou de modificar as formas de avaliação e, também, deve levar em consideração o tempo de aprendizagem de cada aluno e, a saber, o avaliador deve ter a sensibilidade de identificar que cada aluno tem um ritmo de aprendizado diferente”.</p>
02	<p>Minha prática pedagógica “Não vejo com bons olhos a aula expositiva. Essa metodologia deixa os alunos muito dispersos e que não prestam atenção na exposição e, quando o fazem, poucos apreendem o conteúdo... Eu percebi também que, quando eu trabalhava com exposições, havia um processo muito verticalizado em sala de aula, de absorção desse conhecimento exposto. Fui percebendo que a aula expositiva provoca uma exclusão dentro de sala de aula, o que é mais grave ainda.”</p>
03	<p>Ensino/Empecilho “Um dos empecilhos é com relação ao caráter que o senso comum atribui ao professor, onde, o vê como mediador e transmissor do conhecimento. Porém, mais do que isso, o professor deve reconhecer e perceber os graus de inteligência de cada aluno e compreender que a aprendizagem não é igual para todos, nem é ao mesmo tempo, nem no mesmo nível e não absorvem da mesma forma”.</p>
04	<p>Relação Ensino/Avaliação “É preciso perceber a metodologia usada pelo professor ao longo do processo de ensino... É necessário que o processo de conhecimento deva ser conduzido no sentido, onde professor desenvolve no aluno suas potencialidades. Isso é a forma que busco para avaliar meus alunos. Evito aula expositiva”.</p>
05	<p>Avaliação como ato pedagógico/administrativo “...Tenho que saber se ele está evoluindo, se ele está progredindo do ponto de vista da leitura, da escrita e da interpretação. Eu procuro analisar aspectos que, em conjunto, vão me dizer da capacidade dele entender e responder. É responsabilidade do professor perceber as particularidades de cada aluno, desde o cumprimento de seus horários ao compromisso que assumem consigo próprios”.</p>
06	<p>Atribuição de notas: o zero “Atribuir tal nota somente para aquele aluno que se nega de todas as formas contribuir no processo de aprendizagem, ou seja, não assume nenhum compromisso para si mesmo, nem na escola ou fora dela”.</p>
07	<p>Avaliação contínua “... o conteúdo só faz sentido para o aluno, quando ele mesmo percebe que foi capaz de fazer algo, de realizar algo. Quando ele percebe isso, ele começa um processo de autonomia, como se ele começasse a ser mais madura”.</p>
08	<p>Uso de novas tecnologias “Não perceber contribuição significativa nesse processo”.</p>
09	<p>Avaliação contínua “... Uma sala de aula tem coordenação, tem critérios de funcionalidade”.</p>
10	<p>Função da avaliação “A função é perceber como o aluno está avançando, se desenvolvendo...”</p>
11	<p>Avaliar bem “Avaliar é um ato construtivo e compreende grandes dificuldades. Para uma boa avaliação ter êxito, é necessário seguir certos parâmetros e, também, o professor reconhecer que pode não está certo em seu julgamento avaliativo. Entende-se que o processo avaliativo não é tão correto para quem avalia, como também não é tão correto para o avaliado”.</p>
Questão	Entrevista 08

e Resposta	
01	<p>Avaliação como ato pedagógico/administrativo “... a avaliação é um ato pedagógico, pois é um momento que exige dos nossos conhecimentos pedagógicos”.</p>
02	<p>Dificuldade em romper com o paradigma tradicional “No ato de avaliar encontram-se muitas dificuldades. Tanto na relação professor-aluno quanto nos questionamentos dos professores sobre sua própria prática”.</p>
03	<p>“Me sinto muitas vezes, angustiada quanto a avaliação que realizo com meus alunos. Avaliar as provas da disciplina de história é uma tarefa difícil, uma vez que consiste de análise subjetiva onde há várias formas de interpretação. A avaliação do aluno deve ser feita de modo minucioso, pois temos várias interpretações, só que seu objetivo é aquela meta, então, interpretar é como um leque.”</p>
04	<p>Minha prática pedagógica “...É importante trabalhar aspectos que suscitem o lado humano e a razão dos alunos. Uso pelo menos três tipos de avaliações, a pesquisa, o estudo dirigido e com aplicação de provas e, também, peço o caderno de atividades dos alunos como complemento avaliativo...”</p>
05	<p>Avaliação contínua “... Acredito que apenas a prova não mede o conhecimento de cada indivíduo, por isso faço justificando, a aplicação de várias formas de atividades de cunho avaliativo. Então, eu faço quatro, cinco, seis avaliações para poder chegar ao final. Sempre faço isso, mesmo porque uma prova não mede o conhecimento total”.</p> <p>Segue comentando sobre avaliação contínua “A prova, por si só, não mede o conhecimento do aluno. O professor deve perceber o desenvolvimento de todo o processo de aprendizagem desse aluno, tendo em vista que há uma troca de informações e experiência entre professor e aluno”.</p> <p>Segue comentando sobre avaliação contínua “A prova, por si só, não mede o conhecimento do aluno. O professor deve perceber o desenvolvimento de todo o processo de aprendizagem desse aluno, tendo em vista que há uma troca de informações e experiência entre professor e aluno”.</p>
06	<p>Ensino/Empecilhos “Noto que o acompanhamento dos pais é fundamental e esse acompanhamento não existe; a escola tenta mais ainda é embrionária todas as tentativas”.</p> <p>Segue comentando sobre ensino/avaliação “Há uma sobrecarga de atribuições aos professores impedindo que tenhamos uma boa prática no momento de avaliar e a falta de tempo como empecilho de um melhor aproveitamento no processo ensino”.</p>
07	<p>Instrumentos utilizados para avaliar “...Há o problema de desinteresse por parte do aluno quanto a aprendizagem. Para trabalhar com os alunos, procuro usar a sala de informática (uso da internet), atribuindo o uso desse instrumento como meio de estimular o interesse do aluno no processo ensino-aprendizagem”.</p>
08	<p>Uso de novas tecnologias “Uso a sala de vídeo, a sala de informática, dentre outros recursos oferecidos pela escola. Não vejo dificuldade quanto ao seu uso, uma vez que, nessas salas, há profissionais responsáveis pela instrução e orientação do uso dessas tecnologias. Ficando a cargo do professor, o agendamento e o plano de aula à ser desenvolvido naquele local”.</p>
09	<p>Avaliar bem “Avaliar ainda é o único recurso que agente tem para aprovar o aluno, porque é</p>

	com essa avaliação que você tem como dar a nota”.
10	<p>Função da avaliação “É atribuir uma nota ao aluno. Nesse momento constato também, a dificuldade de avaliar o grande número de alunos no qual leciona, cerca de 400 alunos, aproximadamente”.</p>
11	<p>Ensino/Avaliação “Ao longo do processo de ministração de minhas aulas, aproveito as experiências dos alunos à medida que vou desenvolvendo os conteúdos. Noto que agindo assim contribui bastante junto ao processo de avaliação que faço com eles”.</p>
12	<p>Dificuldade de romper com o paradigma tradicional “É de suma importância a realização de uma avaliação contínua e atribui pouca importância a prova como caráter último de avaliação, mas é difícil, rrr”.</p>
13	<p>Atribuição de notas: o dez “distribuo as notas ao longo do processo de aprendizagem, divididas em várias atividades avaliativas (avaliação contínua), dentre elas, a prova. Mas, os alunos que atingem as metas adquirem a nota máxima, o dez”.</p>
14	<p>Atribuição de notas: o zero “Sinto dificuldades em atribuir tal nota ao aluno; não atribuo nota zero a nenhum aluno, com exceção, daqueles que não frequentam as aulas e que não fazem nenhuma atividade dentro de todo o processo avaliativo. O zero pode surtir um efeito contrário e o aluno ficar desestimulado quanto ao aprendizado e a recuperação daquele resultado”.</p>
15	<p>Avaliar bem “a avaliação correta não é um ideal a ser alcançado, mesmo porque, o exercício dessa prática é constante e o aperfeiçoamento se dá de forma processual”.</p>
Questão e resposta	Entrevistado 09
01	<p>Avaliação como ato pedagógico/administrativo “Considero como ato pedagógico e administrativo. A avaliação é um ato pedagógico quando o professor avalia o desempenho e o conhecimento adquirido pelo aluno. Com relação a avaliação sendo um ato administrativo, é o resultado quantitativo que o professor oficializa, tanto para a escola quanto refletida para a sociedade”.</p>
02	<p>Minha prática pedagógica “é a gente notar o interesse, o desempenho do aluno e quantificar, através de uma boa nota, o desempenho desse ao longo do processo de ensino”.</p> <p>Segue comentando sobre minha prática pedagógica “Não discuto a minha metodologia na sala de aula nem tampouco na coordenação pedagógica. Não temos esse costume, rrr.”</p>
03	<p>Avaliação contínua “a avaliação do aprendizado do aluno se dá processualmente, observando e tomando nota da participação individual, do seu interesse e desenvolvimento”.</p>
04	<p>Instrumentos utilizados “avalio os alunos através de provas escritas, trabalhos de pesquisa e de participação oral nas aulas, levando em consideração os aspectos qualitativos da aprendizagem”.</p>
05	<p>Uso de novas tecnologias “É difícil esses espaços na escola. Mas uso a TV para passar documentários de vez em quando”.</p> <p>Segue comentando sobre uso de novas tecnologias “a ausência de laboratório na escola dificulta o aprendizado dos alunos. Muitas vezes, o professor improvisa meios de suprir essa carência da escola e utiliza o próprio espaço da sala de aula como laboratório para suas aulas de física e,</p>

	conta com a contribuição dos alunos ao trazerem material de suas casas para essas aulas”.
06	<p>Minha prática pedagógica</p> <p>“Uso a metodologia da aula prática em sala, creio que contribui para uma melhor assimilação, por parte dos alunos, do conteúdo teórico. Porém, o interesse nas aulas práticas, parte apenas da minoria”.</p>
07	<p>Ensino/Empecilhos</p> <p>“Deve haver uma intervenção por parte da coordenação pedagógica que vise estimular esses alunos. Não podemos dar conta de tudo nesse processo; é muita responsabilidade para nós”.</p>
08	<p>Avaliar bem</p> <p>“Avaliar bem é verificar que o aluno apreendeu o conhecimento transmitido pelo professor”.</p>
09	<p>Avaliação contínua</p> <p>“Após as avaliações dos alunos, pego os resultados e os coloco em sala de aula para que os erros mais frequentes dos alunos sejam discutidos e muitas vezes respondidos”.</p>
10	<p>Relação ensino/avaliação</p> <p>“Atribuo a importância maior, dada pelos alunos a prova escrita. Sei que é uma questão cultural, onde a prova é que avalia o conhecimento, esquecendo, desse modo, todo o processo de transmissão de conhecimento”.</p>
11	<p>Dificuldade em romper com o paradigma tradicional</p> <p>“Tento trabalhar com uma avaliação contínua eficaz, porém, o grande número de alunos, distribuídos em várias turmas, dificulta esse trabalho contínuo”.</p>
12	<p>Avaliação tradicional-contínua</p> <p>“Acredito que meu método avaliativo é satisfatório, que avalia bem. Seu método consiste em observar a participação do aluno (participação em sala, levantando questionamentos e se envolvendo na produção de atividades) para em seguida aplicar provas”.</p> <p>Segue comentando sobre Avaliação tradicional-contínua</p> <p>“...os alunos participativos têm maiores chances de se destacarem mais do que aqueles alunos que não participam das atividades do processo de aprendizagem. Para esses alunos, sua avaliação consistirá apenas da prova, uma vez que, não se interessam e são apáticos”.</p>
13	<p>Formação de professor</p> <p>“Creio que existe a necessidade de mais encontros entre professores e outros profissionais a fim de discutir acerca do processo avaliativo e da formação intelectual de cada um de nós que estamos em sala exercendo a docência. Eu acho que deveria ter palestrante que viesse trabalhar realmente o que é avaliação. Acho que é um tema que não deveria ser tratado só na semana pedagógica, mas sim, periodicamente, porque tem que o professor que se aposenta, professor que chega [à escola], mas continua do mesmo jeito.”</p>
14	<p>Atribuição de notas: o zero</p> <p>“...não atribuo nota zero a nenhum aluno. Pois todo aluno aprende algo, independentemente, do grau desse aprendizado”.</p>
15	<p>Atribuição de notas: o dez</p> <p>“Sintetizo dizendo que a nota dez é para aquele aluno que é “excelente”, e, que corresponde as suas expectativas ao longo do processo de avaliação...”</p>
Questão e Resposta	Entrevista 10
01	<p>Avaliação como ato pedagógico/administrativo</p> <p>“Há dois momentos: administrativo, quando há a quantificação e comprometimento com a secretaria ao que diz respeito as notas; e pedagógico, pois exige pesquisa e planejamento anteriores à avaliação”.</p>
02	Minha prática pedagógica

- “Ela é reflexo de minha própria vivência e experiência em sala de aula. Diante dos acertos e erros, traço uma metodologia voltada para uma avaliação contínua, onde também leva em consideração os saberes e as experiências dos alunos”.
- Avaliação contínua**
- 03 “A minha forma de avaliar ocorre de forma contínua. Contínua, no sentido de acompanhar as etapas pelas quais eles [alunos] passam para absorver novos saberes. Nem todos os alunos assimilam, igualmente, o processo de aprendizagem, nem todos aprendem no mesmo momento. Uns aprendem mais rapidamente que outros, o que necessita de mais atenção por parte do professor”.
- Segue comentando sobre avaliação contínua...**
- “uso diversos meios avaliativos, dentre eles: seminários, trabalhos de pesquisa e participação em sala de aula”.
- Instrumentos utilizados no processo**
- 04 “a escola é carente quanto a oferta de outros instrumentos e recursos avaliativos.
- Ensino/Empecilho**
- 05 “Em decorrência da ausência de mais recursos na escola, acredito que esse fator, serve como empecilho para um melhor aprendizado por parte do aluno. Como por exemplo, a falta de laboratórios na escola”.
- Uso de novas tecnologias**
- 06 “O laboratório específico para minha disciplina contribuiria bastante para o processo ensino-aprendizagem do aluno. É mais um instrumento onde irá contribuir para o processo de aprendizagem do aluno. Esse momento serviria para eu notar como eles aprendem e como eles reagiriam coletivamente.”
- Função da avaliação**
- 07 “É observar se o aluno adquiriu e assimilou o aprendizado, enfim, se adquiriu determinadas competências e habilidades que lhes guiarão na sua vida futura. A outra função da avaliação se dá na autoavaliação do professor, enquanto transmissor de conhecimento. O processo de aprendizagem se dá de dois modos: na avaliação tanto do aluno quanto do professor. Se o aluno não obteve um bom desempenho em sua avaliação, o professor também é responsável por esse resultado”.
- Ensino/Avaliação**
- 08 “O ensino está ligado ao processo de avaliação, pois quando ensinamos, precisamos avaliar em seguida. Afinal, não só no ambiente escolar, como também, no contexto social, ao longo de todo o percurso do indivíduo, este passa por constantes testes, onde são avaliados e comparados”.
- Segue comentando sobre ensino/avaliação**
- “...o que se deve pensar é como fazer uma avaliação com aprendizagens significativas e procurar avaliar de maneira mais correta”.
- Avaliar bem**
- 09 “Avaliar de modo correto. É acompanhar os alunos e observar seus avanços. Atribuo a esse método bastantes dificuldades, uma vez que, são muitos alunos com experiências e vivências bem diferentes. Uma boa avaliação consiste baseada em um bom planejamento, seguindo metas pedagógicas e comprometimento frente à educação”.
- Dificuldade em romper com o paradigma tradicional**
- 10 “Discuto a avaliação em sala de aula no início do ano, porém, acredito que o aluno não atribui muita importância a esse momento, uma vez que os alunos não compreendem bem o processo avaliativo. Portanto, me parece que, no momento, seria praticamente perda de tempo”.
- Segue comentando sobre dificuldade em romper com o paradigma tradicional**

	<p>“A questão dos erros é pouco trabalhada na escola. Não temos tempo para esse momento. Para evitar riscos, continuamos trabalhando com os mesmos métodos...”</p> <p>Dificuldade em romper com o paradigma tradicional</p> <p>“As notas ainda são muito importantes no processo avaliativo do aluno, portanto, de maior peso, diante de uma cultura predominante na qual exige do aluno sua inserção em uma sociedade cada vez mais competitiva. Onde, o que vai se exigir dele serão as melhores notas, é ele que irá quantificar o aluno, frente a uma grande concorrência. Há no imaginário social que o aluno que tira boas notas, certamente, se dará bem na vida. decorrência da nossa sociedade que, cada dia, se preocupa mais com competitividade, concorrência... vestibular, ENEM, etc”.</p>
11	<p>Minha prática pedagógica</p> <p>“A prática metodológica de avaliação do professor consiste em participação em sala de aula, seminários, trabalhos escritos e prova”.</p>
12	<p>Uso de novas tecnologias</p> <p>“Tenho muitas dificuldades quanto ao seu uso, principalmente, quanto ao uso do computador. Eu mesmo não sei usar o computador direito. Muitos alunos dominam melhor que eu”.</p>
13	<p>Atribuição de notas: o zero</p> <p>“esta é atribuída aquele aluno que não atende as expectativas da disciplina, falta bastante e não entrega as atividades, a única alternativa que sobra é essa”.</p>
14	<p>Atribuição de notas: o dez</p> <p>“aquele aluno que se dedica a disciplina, participando das atividades ao longo do processo avaliativo, que tem boa relação com os colegas e aceita novos desafios propostos pela disciplina”.</p>
15	<p>Formação de professor</p> <p>“Creio que o Estado deveria acompanhar e investir em nossa formação continuada. Assim, seria maior a participação da escola em debater com o aluno à respeito da importância de todo o processo avaliativo e não somente a prova como principal instrumento avaliativo. Dessa forma, paulatinamente, despertar no aluno o interesse nas demais avaliações ao longo do processo de aprendizagem”.</p> <p>Segue sobre formação do professor</p> <p>“Temos pouca formação intelectual”... “ainda é um assunto muito complexo, no qual exige muitas discussões por parte da escola. O Projeto Político-Pedagógico da escola se encontra em fase “embrionária” e não atende as necessidades da instituição e, ainda, não existe apoio intelectual e pedagógico que dê suporte aos professores da escola bem como uma participação quanto a resolução dessa problemática através do Estado”.</p> <p>Avaliar bem</p> <p>“...ter a paciência necessária para verificar as aprendizagens de seus alunos levando em consideração aspectos cognitivos e culturais desses sujeitos.”</p>
Questão e resposta	Entrevistado 11
01	<p>Avaliação como ato pedagógico/administrativo</p> <p>“a avaliação deve ser vista como ato pedagógico e administrativo... o processo de avaliação deve permear não só a sala de aula, mas também, a equipe pedagógica. O administrativo se responsabiliza pelos dados das provas”.</p>
02	<p>Avaliação contínua</p> <p>“O processo de avaliação se dá de forma contínua. Faço um e em seguida procuro criar estratégias de avaliação e expõe aos alunos o modo como irá desenvolver as atividades naquele ano. Fazemos um processo contínuo e aí eles mesmos dizem como aprendeu, o que aprendeu e eu vou fazendo anotação.</p>

- Diariamente, eu faço as anotações do grau de dificuldade, do grau de aprendizagem dos alunos em relação às atividades”.
- 03 Dificuldades em romper com o paradigma tradicional**
 “Preciso atender as exigências que estão impostas, principalmente, pela escola... O aluno tem que realizar a atividade sem dificuldade. Se conseguiu atingir esse objetivo na avaliação, esse aluno está entre sete e dez e aí vai depender no grau da facilidade que ele teve. Aquele aluno que teve mais ou menos uma certa dificuldade, está de cinco à sete; e aquele aluno que não conseguiu, está de 0 a 5. Logicamente o que o aluno não vai chegar a zero porque se ele está, presente”.
- Avaliação contínua**
 “... a prova escrita é realizada após alguns trabalhos anteriores. Essa metodologia consiste na aplicação de trabalhos, antes da prova, a fim de observar se o aluno aprendeu e está propenso a ter êxito na prova... fiz uma atividade antes da prova e percebi que eles não iam responder a prova com êxito, então reví a estratégia”.
- 04 Segue avaliação contínua**
 “...avaliação contínua é um processo definidor da nota do aluno e não somente a nota da prova. Elaboro para cada aluno um gráfico onde pode traçar as variáveis atividades propostas mais desempenho do aluno e a nota obtida. Com esse método, posso observar com mais clareza o rendimento de cada aluno”.
- 05 Minha prática pedagógica**
 “...Quando o aluno foi bem nas atividades, respondeu todas as atividades, corrigiu caderno, apostila, ele se deu bem, e no dia da prova tirou uma nota que não seria satisfatória, então, a gente tem como rever as atividades que foram feitas, tendo em vista que a avaliação é contínua... me preocupo bastante com a forma de avaliar desse aluno que, pode ter obtido um resultado negativo em decorrência de vários fatores, não só por deficiência na aprendizagem”.
- 06 Instrumentos utilizados**
 “Eu uso pouco tais recursos, pois ainda tenho dificuldades em acompanhar a produção deles a partir de tais instrumentos disponibilizados...”
- 07 Ensino/Empecilhos**
 “...a demanda de aluno é imensa, visto aos poucos recursos que são disponibilizados pela escola e a falta de tempo do professor em trabalhar com esses instrumentos também é um fator negativo...”
- Segue comentando sobre Ensino/Empecilhos**
 “...a coordenação pedagógica da escola não dá maior apoio às necessidades dos professores e alunos. Os recursos que uso com frequência é o uso do datashow, pois trago o meu notebook pessoal e utilizo o material que elaboro”.
- Segue comentando sobre Ensino/Empecilhos**
 “...a deficiência na atuação da coordenação pedagógica para com os professores e, logo, para o bom funcionamento da escola; há apenas uma reunião da equipe pedagógica com os professores onde são discutidas questões administrativas e todas as outras vezes que nos encontramos é para resolver mais problemas administrativos do que pedagógicos. Nós não temos uma prática pedagógica planejada.
- 08 Função da avaliação**
 “a função da avaliação é primordial na atividade pedagógica, pois é nela que o professor vai perceber como está sendo a sua prática pedagógica. Então, a função da avaliação é, justamente, o ponto em que você vai parar e também vai se avaliar”.
- 09 Minha prática pedagógica**
 “...É fundamental que a escola, como um todo, defina a sua linha de trabalho e, infelizmente, não acontece na escola em que estou inserida”...
- 10 Ensino/avaliação**

	<p>“... Noto que ao longo do processo de ensino falta um maior debate que discuta as questões ligadas a avaliação. Como professor noto que cada um possui a sua prática pedagógica o que acaba fragmentando o conhecimento, e, assim, comprometendo o trabalho que poderia ser feito de modo interdisciplinar e interdimensional”.</p> <p>Relação Ensino/Avaliação “Além disso, temos a falta de um Projeto político-pedagógico e, conseqüentemente, de um eixo norteador da prática pedagógica. Por isso acho que o projeto político-pedagógico é algo que está tarde nessa escola, e que, sem ele, não vejo como prática nenhuma dar certo, porque está cada um caminhando para um lado”.</p>
11	<p>Minha prática pedagógica “é uma das tarefas mais árduas, é chegar a atribuir número, mensurar algo que eu considero imensurável, o conhecimento. Porém, a professora diz que atribui nota dez aquele aluno que contemplou todos os objetivos propostos pela disciplina. Enquanto que atribui nota zero, somente para aquele aluno que não frequenta aula e que não realiza nenhuma atividade.</p>
12	<p>Função da avaliação “É fundamental o conhecimento que o aluno adquiriu do conteúdo que foi passado. Nota não diz que o aluno aprendeu”.</p>
13	<p>Avaliar bem “Diariamente, como profissional, seja de que área for, precisa fazer avaliações para você rever a sua prática, seja no profissional ou no pessoal, então, quando você avaliar o aluno, também se avalia”.</p>
14	<p>Segue comentando sobre avaliar bem “... é possível avaliar bem, desde que tenha os instrumentos corretos”.</p>
15	<p>Instrumentos utilizados “...não existe instrumentos ‘corretos’ para avaliar bem, não há uma “receita pronta”, é relativo e varia de acordo com cada profissional. O instrumento para cada turma pode ser diferente porque o nível de aprendizagem e as pessoas que estão ali são diferentes, embora eu tenha que saber o formato, mas os instrumentos precisam ser adequados para as pessoas que estão nesse aprendizado”.</p>
Questão e Resposta	Entrevista 12
01	<p>Avaliação como ato pedagógico/administrativo “A avaliação para mim perpassa tanto como ato pedagógico quanto administrativo”.</p>
02	<p>Avaliação contínua/Sentido da avaliação “Procuro trabalhar com a avaliação contínua, acompanhando o desenvolvimento do aluno ao longo do semestre, embora aja a obrigatoriedade de preenchimento de um quadro de notas. Também costumo fazer a avaliação diante de trabalhos com consultas de texto. Ao longo desse processo de avaliação, 70% dedico a avaliação escrita e 30% da participação, da fala em sala de aula, até a assiduidade dele”.</p>
03	<p>Dificuldade em romper com o paradigma tradicional “Não uso outras formas de instrumentos avaliativos durante o processo de ensino, mesmo porque, me considero conservador, rss...”</p>
04	<p>Utilização de novas tecnologias ...Uso constantemente a sala de informática, mesmo sabendo que a escola não disponibiliza quando necessito. Afinal, existe intensa procura por parte de outros professores.</p>
05	<p>Utilização de novas tecnologias “Quanto ao uso de novas tecnologias como elemento que contribua para o aprendizado, a minha formação foi em outro contexto no qual essas tecnologias</p>

eram inexistentes. Portanto, é difícil se adaptar à essas novas necessidades, uma vez que seu tempo é escasso e também falta orientação aos alunos para usar a internet como fonte de estudos e não apenas entretenimento. Outro problema que vejo é o uso da internet como plágio”.

Ensino/Empecilhos

06

“Falta ética por parte dos alunos quando estes se apropriam do trabalho de outras pessoas (ele se refere as pesquisas realizadas na internet), ou seja, colam trabalhos de terceiros pensando que irão passar despercebidos. Quando o professor percebe essas falhas é pedido para o aluno refazer o trabalho. Isso dificulta o processo de ensino que realizamos em sala”.

Minha prática pedagógica

“Discuto o processo avaliativo com meus alunos apenas no primeiro dia de aula do ano letivo. Depois conduzo só o processo”.

07

Segue comentando minha prática pedagógica

“...Embora deva seguir critérios de avaliação, tenho que lidar com as distintas realidades dos alunos. Tal angústia o faz ter a clareza de pensamento que não se deve avaliar cada aluno de modo igual. Não posso ter o mesmo parâmetro para cada aluno, seria injusto, por isso que eu digo que avaliar é muito difícil”.

Ensino/Empecilhos

08

“Deve ser levado em consideração a realidade de cada aluno, e, portanto, tentar descobrir os problemas extra-sala que pode está acontecendo, como por exemplo, problemas com transporte, condição financeira, problemas psicológicos, dentre outros. Esses exemplos podem servir como entraves no processo ensino-aprendizagem”.

Atribuição de notas: o dez

09

“Atribuo um dez ao aluno que é participativo, interessado, comprometido com a disciplina e diante do processo avaliativo, vejo se demonstrou o devido esforço. Percebo quando o aluno é esforçado diante do seu comportamento dentro da sala de aula e diante de sua evolução no processo ensino-aprendizagem”.

Avaliar bem

10

“a avaliação tem dois lados, o positivo e o negativo. O lado positivo seria aquele em que o aluno sente-se responsável pelo papel que exerce enquanto estudante e, quando pensa, no seu futuro enquanto profissional”.

Função da avaliação

11

“é muito relativa, tanto no pensamento individual de cada aluno, quanto dos professores, onde cada um tem sua prática e suas distinções”.

Ensino/Avaliação

12

“As reuniões pedagógicas são esporádicas e não há abertura para discussão do tema da avaliação por parte da Secretaria de Educação. Deveria existir mais aproximação entre a secretaria e a escola, pois nos ajudaria mais...”.

Avaliar bem

13

“...É um processo muito difícil. É o momento como educador em que eu vou procurar levantar a evolução do meu trabalho, onde foi que eu atingi. Entra uma autocrítica, uma auto-avaliação e, também, procurar rever meus atos, para ver onde estou falhando, onde procuro melhorar.”

Ensino/Avaliação

14

“A avaliação é um processo relativo que varia de professor, de escola, enfim, de sistemas diferentes. Acredito que preciso de tempo para estudar mais, ler mais e me posicionar com mais firmeza diante dos problemas que aparecem ao longo do processo de ensino. Sem conhecer com profundidade as teorias pedagógicas, fica difícil mudarmos a nossa prática”.

Formação de professor

15

“é preciso que haja uma boa formação para que a gente possa exercer com competência no processo de ensino. A avaliação é apenas um elemento de todo

Questão e Resposta	Entrevista 13
01	<p>o processo educacional”.</p> <p>Avaliação como ato pedagógico/administrativo “O aluno pode ser avaliado de diversas formas sem, necessariamente, sob a forma de prova. Esse momento é um ato pedagógico, mas pode também ser administrativo”.</p>
02	<p>Minha prática pedagógica “Ao longo do processo de ensino as minhas atividades constituem em: atividades em sala, exercícios para casa, frequência do aluno, participação, teste oral e avaliações. O resultado da somatória dessas atividades resultará na nota final do aluno”.</p> <p>Segue comentando sobre minha prática pedagógica “Vejo os diferentes níveis de aprendizado de aluno. E, confesso que tenho mais prazer em ensinar aqueles alunos com mais dificuldade com o conteúdo. Entretanto, ensinar para alunos que tem maior facilidade na aprendizagem faz com o que o professor também desenvolva melhor seus conhecimentos”.</p>
03	<p>Avaliação contínua “...Depende da turma, quando eu vejo que a turma está indo bem, eu invisto mais nela e pego mais pesado. No dia-dia da turma observo se os alunos que se destacam dos que tem mais dificuldades no processo de aprendizagem, daí consigo perceber o ritmo da turma... vou fazendo várias atividades”.</p>
04	<p>Ensino/Empecilhos “Vejo que as diferenças culturais, comportamentais, enfim, aparecem como problema no contexto escolar...”.</p>
05	<p>Dificuldade em romper com o paradigma tradicional “...Procuro cobrar conteúdo tendo como base questões dos processos avaliativos de ingresso ao ensino superior, como por exemplo, as questões da UFRN. Então, a gente foca muito o que está caindo na UFRN, o que cai mais, eu cobro na prova”.</p>
06	<p>Relação ensino/avaliação “Eu não fico dando introdução de conteúdo, que isso não vai cair. Eu dou a parte que realmente vai ser útil para o aluno.”</p>
07	<p>Função da avaliação “é formar o cidadão para depois, vir a preocupação com a nota. A nota é apenas um processo para verificar a aprendizagem do aluno”.</p>
08	<p>Minha prática pedagógica “Através de bons exemplos, baseado em minha experiência de vida e em minha prática de sala de aula procuro contribuir para que o aluno torne-se um cidadão. Conselhos tidos como “sábios” são capazes de modificar pensamentos e, consequentemente comportamentos”.</p>
09	<p>Formação de professor “É importante um bom acompanhamento do aluno, não só com as contribuições do ensino, como também, de uma “mão-amiga”. Porém, para acompanharmos bem esse sujeito é necessário dominarmos os conteúdos, ou seja, termos uma boa base científica”.</p>
10	<p>Avaliação contínua “A postura que deve ser tomada diante dos erros dos alunos é saber lidar com suas peculiaridades”.</p>
	<p>Segue comentando sobre Avaliação contínua... “Com relação aos alunos que estão errando com frequência ou que não estão conseguindo acompanhar a disciplina. Com essas dificuldades vem o aprendizado porque a gente tem que seguir. Afinal, como diz o ditado, é errando que se aprende”.</p>

	<p>Segue comentando sobre avaliação contínua... “Procuo corrigir os erros dos alunos em sala de aula. E, dá uma segunda chance para aqueles alunos refazerem a prova. Aplico, corrijo com o aluno em sala de aula, então ele vai refazer a questão”.</p>
11	<p>Avaliar bem “é quando se tem um olhar no aluno, é quando se percebe que o aluno está bem, está interessado”.</p>
12	<p>Instrumentos utilizados “Não utilizo os recursos tecnológicos oferecidos pela escola, principalmente, a sala de informática porque os alunos não sabem utilizar esse equipamento. Eles são fracos até para mexer [no computador]. Então, sai muitas dúvidas: ‘professor, como se faz uma reta no Word?’ Em tudo surge muita dúvida e, perde muito tempo. Por isso evito usar a sala de informática, porque eles são fracos”.</p>
13	<p>Ensino/Empecilhos “A deficiência por parte do aluno em saber lidar com algumas tecnologias surge como empecilho ao processo de ensino-aprendizagem e, verifico, como meio de solução, a oferta de curso de informática na escola para suprir com essa carência”.</p>
14	<p>Função da avaliação “é muito complexa, visto que, tem que levar em consideração as particularidades de cada aluno”.</p>
15	<p>Dificuldade em romper com o paradigma tradicional “Apesar das dificuldades, uso o procedimento de observação diante das diferenças de aprendizado de cada aluno. Noto que deve haver o equilíbrio, onde é concretizada na hora da prova. Na prova há questões mais difíceis, visando os alunos que sabem mais e, outras questões mais fáceis, que visam os alunos que estão tendo dificuldades com o conteúdo”.</p>
16	<p>Atribuição de notas: o zero “... Aqueles que tiram nota zero, são aqueles que não tem rendimento, que não tem compromisso nem interesse, enfim que não quer aprender. Porém, chamo atenção para o fato de que cada professor deve procurar saber a causa desse aluno ter tal comportamento, para não atribuir notas baixas injustamente”.</p>
17	<p>Atribuição de notas: o dez “é muito complexo, uma vez que deve ser levado em consideração todo o processo. Os critérios de avaliação constituem em: bom comportamento, frequência, boa educação, honestidade, interesse, participação e esforço. O aluno que se encaixa nesses critérios tirará nota dez”.</p>
18	<p>Formação de professor “... é preciso haver comunicação e troca de experiências entre os colegas de sua área. Porém, discute-se pouco sobre aprofundamento de teses pedagógicas que fortaleça a gente no processo de ensino... cada professor estabelece sua metodologia de acordo com sua prática pedagógica. Os professores da rede pública não se dedicam tanto quanto os professores da rede privada. Nós temos que admitir isso, porque no particular a gente dá 100% e no público, a gente dá 60%, nunca o máximo”.</p>
Questão e resposta	Entrevista 14
01	<p>Avaliação como ato pedagógico/administrativo “a avaliação é um ato pedagógico uma vez que faz parte do trabalho que é desenvolvido pelos professores”.</p>
02	<p>Minha prática pedagógica “Dentro de minha prática executada com os alunos, há a elaboração prévia de um planejamento contendo objetivos a serem alcançados, para só então</p>

	fazer a avaliação...”.
	Segue comentando sobre minha prática pedagógica “...Eu tenho que saber o que eu quero passar para meu aluno, o que eu quero que ele veja, qual a visão daquilo que ele vai ter, o que eu quero dele”.
03	Instrumentos utilizados “... a escola disponibiliza recursos tais como: sala de informática, computadores e vídeos. Porém, não existe um laboratório de artes, no qual seria de grande utilidade para o melhor aproveitamento da disciplina”.
	Avaliação contínua “... Trabalho com um tipo de proposta que chamo de triangular, que é o contextualizar, fazer e analisar”.
04	Segue... “...Discuto com os alunos o modo como vou desenvolver a minha prática ao longo do ensino dos conteúdos”. “...Minhas aulas seguem primordialmente os objetivos traçados. Inicialmente, trabalho com teorias e depois utilizo diversos recursos, tais como, vídeos, transparências e imagens variadas”.
05	Dificuldades em romper com o paradigma tradicional “a avaliação é algo difícil e complicado, principalmente, pelo grande número de alunos, de modo que, o processo avaliativo acaba sendo dificultado”.
06	Função da avaliação “...é observar se o aluno conseguiu atingir os objetivos propostos pela disciplina”.
07	Ensino/Empecilhos “Nesse processo de avaliação, se o aluno não assimilou o conteúdo, se não aprendeu, acaba ficando por isso mesmo,... Não se tem tempo de recuperar mais nada”.
08	Atribuição de notas: o zero “é atribuído ao aluno que não aprendeu nada, que não frequentou as aulas, não se interessou e não executou as atividades avaliativas”.
09	Atribuição de notas: o dez “aquele aluno que conseguiu atingir os objetivos propostos pela disciplina, que realmente aprendeu”...
10	Relação ensino/avaliação “Uma das deficiências do processo de ensino e do processo avaliativo, uma vez que os professores não conseguem ver, realmente, se todos os alunos aprenderam, pois vejo que a prática avaliativa é muito falha, porque não dá para saber se todos os alunos conseguiram realmente entender ou se eles conseguiram atingir o objetivo da disciplina”.
11	Avaliar bem... “é transmitir o conhecimento a outrem que ainda não possui”.
12	Dificuldade em romper com o paradigma tradicional... “o fato de alguns alunos colarem um do outro, confusão quanto ao conteúdo e o excesso de trabalho em grupo, é algo que dificulta a avaliação individual, dentre outros...”
13	Formação de professor... “costumo fazer prova escrita com diferentes pesos, mas é preciso uma formação continuada dos professores; não vemos uma preocupação do Estado ou do professor para mudar as nossas ações pedagógicas”.
Questão e Resposta	Entrevista 15
01	Avaliação como ato pedagógico/administrativo “a avaliação é um ato pedagógico uma vez que deve levar em consideração o

	aprendizado do aluno. Porém, também é um ato administrativo, pois acompanha a dinâmica da escola. Acredito que o ato administrativo atrapalha o ato pedagógico, pois o ato administrativo acaba atropelando o ato pedagógico... atrapalha um pouco a dinâmica, acaba atropelando as coisas, interfere de forma negativa.”
02	Ensino/Empecilhos “Houve bastante reuniões com os professores, porém, não houve discussão com os alunos, o que resultou, em uma sobrecarga de conteúdos para estes”.
03	Interdisciplinaridade “Apesar da recomendação pedagógica de trabalhar com a interdisciplinaridade, poucos são os professores que executam essa proposta... Eu procuro trabalhar com várias outras disciplinas, pois enriquece a minha prática e ajuda os alunos a se envolverem mais no processo”.
04	Instrumentos utilizados “A escola possui sala de informática, sala de vídeo, Xerox, porém, de modo deficiente, uma vez que, esses recursos não suprem com a necessidade da escola”.
05	Minha prática pedagógica “...em sala de aula, procuro na avaliação a compreensão acerca das habilidades da língua (ouvir, falar, ler e escrever). Porém, a escola apresenta grandes dificuldades quanto ao trabalho dessas habilidades, se restringindo apenas ao desenvolvimento da compreensão de texto e de resolução de questões que visem atingir objetivos imediatos, tais como, processos seletivos como o ENEM e o vestibular”.
06	Dificuldade em romper com o paradigma tradicional “a prova escrita continua tendo o peso maior em suas avaliações, pois ela está presente em vários momentos na vida do aluno”.
07	Relação ensino/empecilhos “Muitos alunos têm dificuldades de acompanhar os conteúdos. Creio que a escola de forma geral é a responsável pelas lacunas encontradas: por exemplo, eu peguei uma turma o ano passado que teve dois anos consecutivos sem aula daquela disciplina”.
08	Função da avaliação “É de suma importância, pois é um meio pelo qual mede o conhecimento do aluno... Serve para verificar a aprendizagem do mesmo”.
09	Atribuição de notas: o zero “Somente atribuo tal nota a àquele aluno que não frequenta as aulas. Porém, “é muito difícil, pois o que frequenta a aula, ainda que de forma deficiente, participa das discussões e consegue desenvolver algum tipo de participação é atribuída alguma nota, nem que seja baixa”.
10	Atribuição de notas: o dez “Tomo como base a média da turma, onde a nota dez não vai definir que o aluno sabe de tudo...mas é aquele que apresenta bom desempenho no decorrer das atividades que faço em sala.”
11	Avaliar bem “Está relacionada com o conhecimento e a aproximação com o aluno...E na relação com o aluno e no entendimento que ele tem da própria disciplina”.
Questão e resposta	Entrevista 16
01	Avaliação como ato pedagógico/administrativo “A avaliação é vista como ato pedagógico, onde o professor avalia continuamente o aluno”.
02	Avaliação contínua “a avaliação é um processo, é algo que caminha de forma continuada. Para isso,

- o professor avalia o aluno ao longo do processo de aprendizagem. Vejo a participação dele em sala de aula, se ele participa, se pergunta, se ele responde quando questionado, então eu vejo a avaliação não como uma coisa isolada, mas aquilo que você está fazendo em sala de aula”.
- 03 Dificuldade em romper com o paradigma tradicional**
 “Defendo a aplicação da prova, como meio complementar de avaliar o aluno e não como meio definidor do aprendizado. Para mim, essa prova define o complemento no que nós fizemos no processo contínuo”.
- Minha prática pedagógica**
 “a gente tem que explorar o aluno, a partir de nossa primeira avaliação, a gente já busca interpelar o aluno, chamar para participar, buscando mais desempenho por parte dele”.
- 04 Segue comentando sobre minha prática pedagógica**
 “... Os recursos audiovisuais servem para o processo de aprendizagem do aluno. Como por exemplo, a exibição de filmes que ajudam na fixação de conteúdos trabalhados em sala de aula, trabalhar e debater questões de conscientização social; nos debates, muitas vezes, é mais proveitoso que aquela aula que a gente copia a tarde inteira no quadro”.
- 05 Ensino/Empecilhos**
 “O modo como o aluno vê a relação entre o aprendizado e a avaliação. Em sua maioria, o aluno vê a avaliação como finalidade única de atingir uma nota e não como um processo agregador de conhecimento. Muitos alunos veem o ensino como algo obrigatório e não espontâneo. Porém, atualmente esses alunos não estão mais se esforçando, “pensando” e sim, pegando “tudo pronto””.
- 06 Uso de novas tecnologias**
 “É preciso que o professor chame atenção para o seu uso de forma consciente, para que não haja plágio e que esses instrumentos sejam usados para contribuir no processo ensino-aprendizagem...”
- 07 Instrumentos utilizados:**
 “A escola disponibiliza de sala de vídeo, sala de informática, embora seja difícil utilizar essas salas devido a grande procura por parte dos outros professores. Esses espaços não suprem com a demanda da escola”.
- 08 Avaliação contínua**
 “O processo de avaliação deve ser processual e contínuo. Tudo é anotado e avaliado ao longo do processo de aprendizagem”.
- 09 Função da avaliação**
 “Mostrar para o aluno as novas formas de compreender a realidade, que ele precisa se preparar para o mundo lá fora”.
- 10 Atribuição de notas: o dez**
 “A nota dez ao aluno que não apenas acerta toda a prova, como também, aquele aluno que possui bom comportamento em sala, que questiona, participa, contribui para o andamento da turma, enfim, são considerados, vários elementos no processo avaliativo além da prova...”
- 11 Atribuição de notas: o zero**
 “Esse aluno de nota péssima tem que ter mais atenção, tem que ser trabalhado de uma maneira que possa recuperar isso aí. É um trabalho que exige dedicação por parte do professor e interesse, não só por parte do aluno, como também da família, no caso de alunos mais problemáticos. O trabalho tem que ser em grupo”.
- 12 Avaliar bem é...**
 “perceber tudo o que o aluno passa para você, toda a sua participação... você tem que ver o desempenho do aluno durante todo o trajeto em sala de aula”.
- 13 Formação do professor**
 “deve haver mais discussões acerca do processo de avaliação na escola, uma vez que essa questão é um ponto difícil e que exige ser problematizado. É

14	<p>preciso ler bastante para aprofundarmos as nossas práticas”.</p> <p>Ensino/empecilhos “É uma profissão boa, mas que não é valorizada por muitos seguimentos sociais, seja por parte dos próprios alunos, do poder público ou da própria sociedade. Isso dificulta o processo de ensino.”.</p>
Questão e resposta	Entrevista 17
01	<p>Avaliação como ato pedagógico/administrativo “ATO pedagógico uma vez que a função do professor é observar o aprendizado do aluno”.</p>
02	<p>Avaliação contínua... “Percebe o desenvolvimento do aluno diante do reflexo apresentado por ele em sala de aula. Ou seja, a partir de sua fala, de suas exposições sobre os conteúdos apresentados”.</p>
03	<p>Dificuldade em romper com o paradigma tradicional “Tendo em vista a objetividade exigida pela disciplina (Química), peço a justificativa de cada resposta objetiva contida na prova. Isso é um meio de saber se o aluno realmente aprendeu e sabe, realmente, o que fez na prova. Por isso que minha avaliação é em cima de justificativa, para ele explicar porque marcou a questão”.</p>
04	<p>Minha prática pedagógica “...Cria estratégias para trabalhar com meus alunos, de modo que estes sintam-se mais estimulados com a disciplina, como por exemplo, a utilização da prática pedagógica voltada para o estudo experimental da química”.(E17).</p> <p>Segue comentando sobre minha prática pedagógica “Com relação às avaliações, utilizo a seguinte metodologia: corrijo as provas, depois devolvo para os alunos com os erros e acertos; os alunos terão o prazo de uma semana para resolver as questões que estavam erradas, após esse prazo, discuto em sala de aula esses resultados. O objetivo central dessa metodologia é fazer com que o aluno aprenda diante dos próprios erros e, assim, adquirir o conhecimento... eles tiveram um aprendizado melhor porque tentaram fazer e viram os erros que cometeram para isso não ocorrer nas próximas avaliações, já que os conteúdos das provas são acumulativos”.</p>
05	<p>Avaliação tradicional-contínua “A prova tem um peso maior. Porém, o professor utiliza outros recursos didáticos de cunho avaliativo, tais como: seminários, trabalhos em grupo e trabalhos para casa, estes, possuindo notas menores. Para mim a prova escrita sem consulta é a melhor maneira de provar o conhecimento dele [o aluno] durante as aulas que ele teve”.</p>
06	<p>Instrumentos utilizados (processo avaliação...) Questionado acerca dos recursos didáticos utilizados, o entrevistado fala “que procura usar exemplos do dia-a-dia dos alunos dentro dos conteúdos propostos pela disciplina”...</p>
07	<p>Uso de novas tecnologias... “Não utilizo laboratório, pois a escola é deficiente nesse aspecto estrutural, ou melhor, há um laboratório, porém, com péssima qualidade e viabilidade para o ensino. A falta de um bom laboratório dificulta na aprendizagem do aluno”.</p>
08	<p>Utilização de recursos tecnológicos “a utilização de recursos tecnológicos no processo de aprendizagem é importante, principalmente, o uso da internet como fonte agregadora de conhecimento e aulas práticas televisionadas... eu digo muito aos alunos que pesquisem na internet, não olhem só os textos, que vejam tudo que tem, lá também é uma forma de aprendizagem”.</p>
08	<p>Função da avaliação</p>

	“é medir o conhecimento com a finalidade de preparar o aluno para o futuro”.
09	<p>Atribuição de notas: o zero</p> <p>“Raramente atribuo essa média, uma vez que, mesmo o aluno frequentando muito pouco a aula, ele tem possibilidade de adquirir uma nota acima de zero”.</p>
10	<p>Atribuição de notas: o dez</p> <p>“aquele aluno que obteve o conhecimento total do conteúdo da disciplina, aquele que adquiriu o aprendizado. Porém, muitos alunos ainda usam recursos desonestos nas avaliações, como por exemplo, o uso da cola, onde não vai medir o rendimento do aluno. O mais importante é o aluno ter adquirido o aprendizado, independentemente, da nota que esse aluno obteve”.</p>
11	<p>Ensino/Empecilhos</p> <p>“A dificuldade em apreender novas competências e habilidades de dois modos, inicialmente, pede para esse aluno refazer a prova em casa e depois tirar as dúvidas com o professor. Outra forma é uma maior atenção e dedicação a esse aluno, ou seja, a necessidade de um melhor acompanhamento”.</p>
12	<p>Avaliar bem...</p> <p>“é perceber, através do aluno, o aprendizado que foi ministrado em sala de aula...como ele engendra esse saber que discutimos em sala...”</p>
Questão e resposta	Entrevista 18
01	<p>Avaliação como ato pedagógico/administrativo</p> <p>“a avaliação é um ato pedagógico, pois corresponde a nossa prática no dia a dia. Somente é administrativo devido as imensas cobranças da escola, rss....”.</p>
02	<p>Minha prática pedagógica</p> <p>“Precisamos conhecer, de antemão bem os nossos alunos, inicialmente, procurando saber as suas habilidades e dificuldades. De início noto uma certa deficiência recorrente dos alunos ligada às noções básicas da disciplina de física, daí sua preocupação em pausar a aula e reiterar o assunto. Há uma dualidade presente no aprendizado dos alunos, onde estes mostram ter mais facilidade quanto ao aprendizado da teoria enquanto a grande dificuldade percebida, reside na parte prática da disciplina”.</p>
03	<p>Minha prática pedagógica</p> <p>“...Identifico os erros dos alunos em conversas durante as aulas. Como por exemplo, fazer perguntas aos alunos, pode identificar quem tem mais facilidade no aprendizado, quem é tímido, quem está com dificuldades no assunto, enfim, é a partir dessa relação aluno-professor que se pode perceber as deficiências de cada aluno”.</p>
04	<p>Avaliação contínua/Sentido da avaliação</p> <p>“Dou bastante importância a relação aluno-professor no processo avaliativo, uma vez que, a aproximação com o aluno, inserido no contexto escolar, facilitará na identificação de suas habilidades e dificuldades... Procuo fazer uma avaliação onde leve em consideração o ritmo de aprendizagem de cada aluno; percebo quais os alunos são mais participativos, quais são mais tímidos, enfim, verificar as diferenças presentes em cada aluno para só então, fazer uma avaliação justa e correta, tendo em mente que, alunos com dificuldades de aprendizagem terão um acompanhamento mais intenso. Levo em consideração todo o processo avaliativo, não só a prova, como instrumento único de avaliação”.</p>
05	<p>Instrumentos utilizados...</p> <p>“É importante um laboratório para a disciplina de Física. Porém, nessa escola, não tenho essa prática, pois não há laboratório. Uso o improvisado para demonstrar alguns exemplos da Física para os alunos; acredito que a teoria deve está sempre associada com exemplos práticos, pois facilita no aprendizado do aluno. Então, acredita que se a escola disponibilizasse um laboratório,</p>

	disciplinas tais como Física, Química, Biologia poderiam ser ministradas nesse espaço e, conseqüentemente, os alunos seriam beneficiados”.
	Dificuldade em romper com o paradigma tradicional
06	“A prova é o meio pelo qual o aluno comprova seu aprendizado e aptidão para passar de ano. É imprescindível a prova, pois se trata da questão do sistema de aprovação escolar e, daí, sua necessidade. Porém, se esse aluno não adquiriu conhecimento há um ponto à ser investigado, pois acredita que há outros fatores para seu baixo rendimento, seja problemas dentro da sala de aula quanto fora dela... A gente sabe que existem problemas extra-classe, para dificultar esse aprendizado e, é aí, que está a função de professor, é filtrar esses problemas do aluno.”
	Ensino-Empecilhos
07	“Temos pouco ou quase nenhum apoio pedagógico; sem esse apoio, não podemos avançar na construção intelectual dos alunos. Afinal, somos responsáveis pelo desempenho do aluno nas provas. Se o aluno fracassa, também é reflexo do professor. Daí o cuidado na escolha da metodologia escolhida para se trabalhar em sala. Mas, sem o apoio pedagógico, fica complicado”.
	Atribuição de notas: o dez
08	“é difícil que o aluno tenha que tirar dez em minha disciplina, porém, quando a nota dez é atribuída, é tida como expressão motivacional perante a sala, onde frequentemente, estimulopara que eles estudem e obtenha boas notas...”
	Atribuição de notas: o zero
09	“Não só o aluno fica prejudicado, em termos de conhecimento, como também, o professor percebe que falhou em algum momento no processo ensino-aprendizagem. Acredito que diante do baixo desempenho do aluno, pode haver erro ou por parte do professor, ou por parte do aluno. Quando um aluno tira um zero comigo, eu me pergunto onde estou errando... Depois dessa flagelação comigo, eu verifico onde foi o erro para ver realmente onde foi que você errou. Aí tem outro lado: onde esse rapaz está errando?”
	Avaliar bem é...
10	“fazer com que o aluno assista às aulas, compreenda o assunto que está sendo passado. Avaliar está além da nota, e sim, o conjunto: aula, prova, cotidiano, vida, problema que o aluno tem...”
	Função da avaliação
11	“é verificar se alcancei meus objetivos ao longo do processo de ensino. Verificar até que ponto ele é capaz de compreender os conteúdos discutidos...”
	Sobre formação de professor diz...
12	“...Precisamos de uma formação mínima para entender melhor esse novo jovem que está em sala de aula; são diversos, (rsss...), de formas diferentes de pensar e enxergar. Por isso, todo o cuidado com a nossa autoformação.”
Questão e Resposta	Entrevista 19
	A avaliação como ato pedagógico/administrativo
01	“a avaliação é ao mesmo tempo um ato pedagógico e administrativo. É ato pedagógico, pois há planejamento e discussão acerca dos mecanismos de ensino. Também é administrativo, pois há a responsabilidade de cumprir com as exigências da secretaria escolar e do Estado. Parece que a escola perdeu o principal papel: ensinar e educar. Tudo estar relacionado a competências”.
	Avaliação contínua/Sentido
02	“É um momento desgastante, tanto intelectual quanto emocional. Atribuir importância à heterogeneidade presente em nossas turmas, onde os sujeitos têm experiências e vivências diferenciadas. Tais diferenças devem ser consideradas no processo de aprendizagem. Procuo avaliar meus alunos de forma contínua,

e utilizo diversos meios avaliativos tais como, seminários, debates, pesquisas para casa, prova escrita, dentre outros. As dificuldades no processo avaliativo se dão, principalmente, em decorrência da escola seguir um modelo tradicional, onde, tem a prova como ferramenta principal”.

Função da avaliação

“é o momento de ele [o aluno] dizer o que sabe, de se expressar, de escrever sobre os conteúdos que apresentei”.

Segue comentando sobre a função da avaliação

03

“A função da avaliação é verificar se o aluno aprendeu aquilo que o professor se propôs ensinar ao longo do bimestre, ou melhor, ao longo do processo avaliativo. Considero a avaliação de suma importância; esse processo se dá no dualismo de que, quem ensina, também aprende, e quem avalia, também se auto-avalia. Pois compreendo que avaliação também é o momento onde o professor verifica sua própria prática pedagógica e identificapontos que possam ser melhorados, tais como planejamento metodológico e didático”.

Ensino/Empecilhos

04

“A maior deficiência que a escola tem é quanto a falta de laboratórios apropriados às disciplinas. Também noto a falta de interesse por parte dos alunos no aprendizado”.

Uso de novas tecnologias

05

“Vejo com bons olhos a utilização da tecnologia para fins didáticos, seja o uso da sala de vídeo, laboratório, internet, dentre outros. Mas, em muitos momentos sinto dificuldades em manusear esses aparelhos; alguns alunos sabem mais que eu...”

Atribuição de notas: o dez

06

“Aquele aluno que, no processo avaliativo, manifestou interesse, empenho e esforço ao longo do processo de ensino; ao aluno que atinge as metas propostas. Não precisa ser um aluno exemplar, basta mostrar que é capaz de superar as dificuldades de aprendizagem”.

Atribuição de notas: o zero

07

“Atribuo aquele aluno que falta muito, não participa das atividades propostas, não mostra interesse, não interage com outros colegas para realização de trabalhos em grupo, enfim, aquele aluno que não atinge os objetivos propostos pela disciplina”.

Ensino/avaliação

08

“...Discuto com os alunos acerca da metodologia avaliativa que irá adotar em sala de aula. Vários aspectos terão caráter avaliativo, como por exemplo, mais compromisso e uma boa escrita. Nos trabalhos verifico a sua produção escrita, a sua autonomia e o seu desenvolvimento”.

Dificuldade em romper com o paradigma tradicional

09

“...A prova continua sendo a melhor forma de avaliar o aluno, porque aparecem dois momentos interessantes: primeiro, verifico se consegui transmitir o conhecimento; segundo, para verificar se o aluno aprendeu, se ele estudou de verdade ao longo do processo de ensino e aprendizagem”.

Ensino/empecilhos

10

“O aluno se preocupa basicamente com a avaliação; para a gente a nota não tem tanta importância. Parece que a preocupação [do aluno] é sempre ter uma boa nota, em ser melhor que a maioria. Já para o professor, a preocupação é saber se o aluno aprendeu e apreendeu os conteúdos ministrados”.

Segue comentando...

“o grande número de alunos nas turmas dificulta o processo avaliativo e, impossibilita que a gente consiga acompanhar com mais precisão esses meninos. Com pouco tempo e com as turmas lotadas, é humanamente impossível pensar em uma forma de avaliar menos tradicional”.

11

Minha prática pedagógica...

12	<p>“Avaliar é um processo que se dá de modo contínuo, e exige do nós uma série de procedimentos e atitudes que cada professor exerce no cotidiano de sala de aula. Esses procedimentos, diz respeito tanto a parte teórica que o professor deve ter, quanto a parte prática que desenvolvemos em sala de aula; sem parar, infinitamente”.</p> <p>Formação de professor</p> <p>“é preciso que o Estado pague melhor a gente para que possamos aprofundar mais os conhecimentos. Eu, parei na especialização e não sei se darei continuidade, pois somos bastante desrespeitados em nossa prática”.</p>
Questão e resposta	Entrevista 20
01	<p>Avaliação contínua</p> <p>“Desenvolvo o método de avaliação contínua, onde procuro trabalhar com os conteúdos relacionados aos temas transversais”.</p>
02	<p>Minha prática pedagógica</p> <p>“Faço exposição de um conteúdo e em seguida fazemos pequenos debates em sala. Em seguida, ao falar do processo de avaliação, procuro atribuir as notas de acordo com as atividades desenvolvidas, tais como: trabalhos, pesquisas, atividades extra-sala, organização em festivais, bem como a participação e frequência nas aulas por parte dos alunos”.</p>
03	<p>Utilização de novas tecnologias</p> <p>“Procuro usar os computadores da escola. Porém, nem todos os alunos fazem uso dessa tecnologia à serviço do aprendizado, pois uma coisa é eles quererem a mudança e outra são eles participarem dessa mudança”.</p>
04	<p>Instrumentos utilizados no processo...</p> <p>“O processo avaliativo é importante quando o computador é usado como recurso didático em favor do aprendizado, porém, muitos alunos não sabem usar essa ferramenta como instrumento agregador ao conhecimento; acabam usando para outros fins... Procuro orientá-los para aprenderem usar o computador para fins de pesquisa estimulando-os para pesquisar assuntos teóricos ligados a disciplina de Educação Física. Eu sempre tento explicar para eles que a disciplina de Educação Física é também isso [teórica], é ter o conhecimento de uma vida normal, é você associar a prática da Educação Física, ao seu dia-a-dia. Eles ainda estão meio perdidos nisso”.</p>
05	<p>Ensino/empecilhos</p> <p>“A escola não tem material didático para a disciplina de Educação Física. Dessa forma, uso textos copiados em CD, justificando que é um modo ecologicamente correto, visto o não uso do papel. Isso acaba dificultando o processo de ensino, ou seja o planejamento da disciplina”.</p> <p>Segue comentando sobre Ensino/empecilhos</p> <p>“...Os profissionais da educação encontram vários empecilhos que dificultam seu aperfeiçoamento, como por exemplo, a falta de tempo, o baixo salário, a falta de incentivo, a desvalorização profissional, dentre outros aspectos”.</p>
06	<p>Atribuição de notas: o dez</p> <p>“Eu gosto muito de dizer a eles que não é a nota em si, o valor dela, é como foi feito aquele trabalho, pois procuro valorizar todo o processo do aprendizado e não, apenas, a nota por si só. É vê aquele aluno que, durante o processo avaliativo, respondeu positivamente aos objetivos propostos, que são: a participação, interesse, frequência nas aulas, por fim, cumpriu atividades e trabalhos propostos..”.</p>
07	<p>Atribuição de notas: o zero</p> <p>“se dá apenas para o aluno que não cumpriu com as exigências da disciplina, que nem sequer, tentou fazer as atividades e tarefas solicitadas”.</p>
08	<p>Função da avaliação</p>

	“é vê a avaliação como meio de o aluno atingir uma nota para adquirir conhecimento”.
09	Avaliar bem é... “é você dar oportunidade ao aluno de ele absorver o saber, de ele absorver o saber proposto pelo professor”.
	Formação de professor
10	“a escola não se preocupa com as novas práticas de avaliação nem com a formação continuada por parte dos professores. A escola tampouco dá subsídios para os profissionais da educação se qualificar...”
11	
	Minha prática pedagógica
12	“Vejo com grande preocupação os resultados negativos das avaliações dos alunos e frustra-se diante da conclusão que muitos deles, simplesmente, não se interessam pelo aprendizado, independentemente, do esforço do professor”.
	Ensino/avaliação
13	“Muitos profissionais da Educação Física não se preocupam em aprofundar os conteúdos da disciplina que acaba por dificultar no processo de ensino, conseqüentemente terão dificuldades em buscar uma melhor forma de trabalhar com o processo ensino-avaliação”.
	A avaliação como ato pedagógico/administrativo
14	“A avaliação como ato pedagógico e administrativo. É um ato pedagógico, pelo fato de exigir de nós professores todo um planejamento e administrativo, porque a escola cobra bastante resultados, rsss...”
Questão e resposta	Entrevista 21
	Minha prática pedagógica
01	“A disciplina de artes envolve o estudo do conhecimento de outras áreas, como por exemplo, História e Geografia. Faço a exposição do conteúdo teórico e, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, aplica trabalhos e provas com os alunos”...
	Segue falando de avaliação contínua...
02	“... a avaliação do aluno em todo seu processo se dá de modo contínuo, que permite avaliar o aluno ao longo do processo e não apenas no momento da prova. O aluno deve compreender que o que vale é ele vivenciar a experiência, o conteúdo, através de atividades práticas, através de pesquisas, dos seminários e não apenas, a nota por si só”.
	Avaliação contínua...
03	“...Utilizo diversos trabalhos, todos com o peso máximo, a nota dez. Porém, ao término do período, soma todas as notas e divide por dois, resultando assim, na média do bimestre”.
	Segue falando de avaliação como ato pedagógico/administrativo
04	“A avaliação tanto pode ser notada como pedagógico, como um ato administrativo”.
	Instrumentos utilizados
05	“Tenho usado a sala de vídeo e a sala de informática como instrumentos que contribuem com o conhecimento, através do uso de vídeos e pesquisas na internet, de modo que possam contribuir para o aprendizado. Também trabalha com diversos materiais didáticos, tais como, livros didáticos, cartazes, pinturas e colagens, filmes em DVD e pesquisas na internet”.
	Ensino/empecilhos
06	“O maior empecilho no processo avaliativo se dá pela falta de interesse do aluno, pois muitos deles, não fazem trabalhos para casa, pois muitos trabalham durante o dia”.
07	Atribuição de notas: o zero

	<p>“A nota zero só é atribuída ao aluno que não participa e que não frequenta as aulas... Logo, aquele aluno que participa do processo de ensino-aprendizagem nunca terá nota zero”.</p> <p>Atribuição de notas: o dez</p> <p>“Faço uma distinção entre aqueles alunos que tem maiores habilidades em certos aspectos do que outros. Desse modo, busco avaliar cada aluno a partir da condição dele, a partir de suas possibilidades, de suas vivências. Aqueles que atingem os bons resultados, certamente merecem um dez”.</p> <p>Ensino/avaliação</p> <p>“Discuto ao longo do processo de ensino com meus alunos como será a avaliação, apresentando a metodologia na qual pretendo trabalhar, destacando o caráter horizontal de troca de experiências entre aluno e professor”.</p> <p>Nessa mesma questão fala de interdisciplinaridade:</p> <p>“...a minha disciplina deve ser trabalhada com apoio de outros professores, porém, vejo que não temos apoio da coordenação ou mesmo da maioria dos professores”.</p> <p>Avaliar bem...</p> <p>“é quando percebo que o aluno aprendeu, quando ele me dá uma resposta, não só verbal, de certa forma, na prática, na discussão de grupo”.</p> <p>Função da avaliação</p> <p>“a função da avaliação no processo atual da escola pública, é atribuir uma nota ao aluno desconsiderando a hipótese que ele realmente tenha aprendido”.</p> <p>Segue falando sobre avaliar bem...</p> <p>“...É quando o professor conhece e valoriza o aluno, não só seu conhecimento, mas também, sua realidade de vida, suas experiências e vivências. Através dessa interação entre professor e aluno é possível identificar não só as habilidades dos alunos, mas também perceber suas dificuldades”.</p> <p>Minha prática pedagógica</p> <p>“Os resultados dos trabalhos são revistos com os alunos, de modo que estes tenham uma nova chance de aprender e, conseqüentemente, tirar melhores notas. Não adianta você, de cara, já dar uma nota para o aluno, é necessário você estimulá-lo, questioná-lo, para fazer com que ele tome mais interesse pela disciplina, porque o mais importante é que você faça com que o aluno absorva os conhecimentos e, se você não estimulá-lo, ele não vai ter interesse em melhorar.”</p> <p>Formação de professor</p> <p>“O aluno deve ser avaliado por outras competências e habilidades”, ou seja, outras qualidades. Mas, para que isso ocorra, é importante o professor ter saberes e uma formação adequada para ensinar.”</p>
Questão e Resposta	Entrevista 22
01	<p>Avaliação como ato pedagógico/administrativo</p> <p>“a avaliação como ato pedagógico”.</p> <p>Avaliação contínua</p> <p>“Utilizo a prática da avaliação contínua para avaliar os alunos ao longo do processo de ensino”.</p> <p>Minha prática pedagógica</p> <p>“Procuro trabalhar com duas metodologias diferentes, uma voltada para o Ensino Fundamental e, outra para o Ensino Médio. No Ensino Fundamental trabalho ao longo do processo avaliativo com diversas avaliações, tais como, exercícios, trabalho individual, trabalho em grupo, interpretação de pequenos textos, e, com maior nota, a prova. Já no Ensino Médio, trabalho com a interpretação de textos, uma vez que, tem</p>
02	
03	

	<p>por objetivo preparar o aluno para o vestibular, ou seja, como vivemos em uma sociedade de consumo, procuro orientá-los das mais diversas formas”.</p>
04	<p>Dificuldades de romper com o paradigma tradicional.. “Apesar das várias tentativas que tenho utilizado para ultrapassar o tradicional, vejo que é complicado, pois ainda sinto que a prova é um instrumento forte nesses momentos avaliativos”.</p>
05	<p>Interdisciplinaridade... “...Tenho tentado trabalhar a minha disciplina com outras; até tenho conseguido, mas cada qual tem suas preocupações. Isso dificulta a construção de um trabalho mais concreto”.</p>
06	<p>Ensino/Empecilhos “No início do ano há a semana pedagógica onde os professores se reúnem para discutir os problemas do processo de ensino. Nesse momento discutimos a metodologia que será utilizada durante o ano letivo. No processo de ensino aparecem vários empecilhos, por exemplo, a nossa formação, os alunos indisciplinados. Quanto a nossa formação, não sei como lidar direito com esses meninos cheio de experiências diferentes das que tive. Muitos deles não têm compromissos com as atividades que desenvolvemos em sala de aula”.</p>
07	<p>Avaliar bem... “Faço uma breve distinção entre a avaliação feita no ensino fundamental e no Ensino Médio. Os alunos do ensino fundamental, não apresentam um resultado “satisfatório”, por estarem se familiarizando com a disciplina, pois ainda encontram muitas dificuldades, porém, no ensino médio procuro estimulá-los para que estes se tornem mais “conscientes” da importância da disciplinaofertando-lhes mais “independência”.... “Cobro mais deles”, isso eu acho de avaliar bem...rss... Segue comentando sobre avaliar bem “... é aquele professor que ensina e que cobra apenas aquilo que foi transmitido ao aluno. Eu acho que o professor deve ter a consciência do conteúdo que passou e do que vai cobrar e, como vai cobrar”.</p>
08	<p>Instrumentos utilizados... “Utilizo com maior frequência o dicionário e o material didático elaborado por mim, de acordo com meu plano de aula. Chamo atenção para a falta de material didático na escola na qual ensino. Não utilizo a sala de informática na qual a escola disponibiliza, pois sinto que muitos alunos não conhecem conceitos básicos de informática e não sabem utilizar os computadores”.</p>
09	<p>Ensino/Empecilhos “A falta de livro didático de Inglês, na escola, é um grande empecilho no processo ensino-aprendizagem”.</p>
10	<p>Uso de novas tecnologias “O uso de vídeos e do laboratório é bastante importante, mas preciso saber usar melhor essas novas tecnologias. Uso muito pouco com eles, acho que devido o pouco tempo que tenho com eles...”</p>
11	<p>Atribuição de notas: o dez “...aquele aluno que é esforçado, comprometido e que frequenta as aulas. Esses aspectos são de caráter definitivo para atribuir a nota dez”.</p>
12	<p>Atribuição de notas: o zero</p>

13	<p>“A nota zero, só é atribuída ao aluno que não freqüenta as aulas e que, conseqüentemente, não cumpre a realização das atividades propostas”.</p> <p>Ensino/avaliação “Ao longo do processo de ensino a prova aparece como a última avaliação, com maior peso, onde a professora espera dos alunos, o retorno diante do conteúdo transmitido. A prova tem o peso equivalente a 60% das avaliações, os outros 40% são distribuídos para outras avaliações, tais como, trabalhos individuais e em grupo, trabalhos para casa e trabalhos de classe”.</p>
14	<p>Função da avaliação “...Se percebe que o aluno aprendeu quando este se sente seguro em responder aos questionamentos do professor. Nesse momento, pode passar adiante e apresentar novos conteúdos”.</p>
15	<p>Formação de professor.... “Ao longo do processo de ensino exige que tenhamos a formação adequada. Mas, o que é ter uma boa formação? Me pergunto e vejo que estamos longe de tê-la...não temos tempo de ler, mal temos tempo de preparar e planejar bem as nossas aulas”.</p>
<p>Questão e resposta</p>	<p>Entrevistado 23</p>
01	<p>Avaliação como ato pedagógico/administrativo “a avaliação é um ato pedagógico.</p> <p>...Segue “... a importância do processo avaliativo, ou seja, a avaliação contínua. Porém, o professor é responsável em levar à secretaria, as notas dos alunos, desse modo, caracterizando em ato administrativo”.</p>
02	<p>Ensino/Empecilhos “Apesar de haver a semana pedagógica, para discutir e planejar acerca do ano em curso, o projeto pedagógico não é, de fato, trabalhado na escola. Vejo isso como um dos sérios empecilhos, pois todas as ações ficam à critério de cada professor”.</p> <p>Segue comentando... “... A escola não tem projeto definido, nem com relação a avaliação, nem com outros assuntos. A escola precisa definir um rumo”.</p>
03	<p>Dificuldades em romper o paradigma tradicional “Os alunos atribuem bastante importância as notas. É algo que se encontra no imaginário dos próprios alunos, algo que foi construído culturalmente. A nota é o que mais interessa”.</p>
04	<p>Minha prática pedagógica “Ainda há muitas deficiências, principalmente, na melhoria da prática do professor em sala de aula. A ausência de discussão entre o quadro dos professores da escola acaba por dificultar não só o entendimento do que seja a educação, como também, o trabalho quanto a melhoria da prática do ensino em sala de aula. Também a falta de tempo é um grande empecilho no desenvolvimento de sua prática”.</p>
05	<p>Uso de novas tecnologias “... Uso a sala de vídeo e a sala de informática. Porém, não as utilizo pois acredito que há uma perda de tempo. Quanto ao uso da sala de informática afirma: Na sala de informática, nem todos sabem utilizar os recursos e, na sala de vídeo, o dispêndio de tempo é grande e acaba por não finalizar os filmes exibidos”.</p>
06	<p>Instrumentos utilizados</p>

“... Ter facilidade quanto à utilização e elaboração de mapas e globos, uma vez que são importantes para a disciplina de Geografia, porém, tem dificuldades quanto ao uso da informática. Saber utilizar a internet, porém, não sei utilizar os programas do computador como ferramenta para elaboração dos mapas”.

07

Função da avaliação

“é perceber as dificuldades que os alunos têm quanto ao aprendizado e, também, ajudar o aluno a passar de ano. A avaliação é um tema complexo e que exige análise, uma vez que, deve ser levado em consideração as diferenças no perfil dos alunos”.

08

Formação do professor

“Está faltando ao jovem sonhar; os alunos precisam ser mais interessados nas aulas, na disciplina. Precisam ser mais engajado com problemas sociais que nos leve busca por um mundo melhor... Falta compreensão por parte dos alunos em valorizar o momento escolar como único e importante em sua vida, não apenas no presente, como também em seu futuro, em termos profissionais. Aí fico a me perguntar se isso que estou colocando não está relacionado a nossa pouca formação para lidar com esses novos alunos. Afinal, ao longo de minha vida nunca tivemos um curso longo sobre formação de professor.”

09

Avaliar bem

“Eu acredito que para uma avaliação ter sentido deveria ter a compreensão dos professores (como avaliar e acompanhar o aluno), então as deficiências a gente consegue saber quais são, mas diante dessas deficiências agente não faz um trabalho em cima disso. Isso é o início de uma nova forma de avaliar, ou seja, os professores trabalhando coletivamente para acompanhar os alunos nesse processo”.

10

Atribuição de notas: o dez

“Costumo fazê-la de acordo com o interesse do aluno, onde procura aproveitar ao máximo seu interesse e esforço para que reflita em um bom resultado, esse terá um dez...”

11

Atribuição de notas: o zero

O zero “é para aquele aluno que falta e não se envolve nas atividades de sala...”.

12

Avaliar bem

“Avaliar bem é, principalmente, conhecer o aluno, perceber suas habilidades e dificuldades. Eu acho que avaliar bem é você conhecer o aluno, você chegar perto, conversar...”.

13

Segue ensino/avaliação

“Ensinar é transmitir o conhecimento aos alunos de modo sistematizado enquanto que a avaliação é o resultado de assimilação entre o conteúdo transmitido pelo professor e o conteúdo compreendido pelo aluno. Ensinar é você passar o conhecimento que já foi sistematizado, pensado, elaborado e, o avaliar, é ver se ele compreendeu um pouco disso...”.

14

Dificuldades em romper como paradigma tradicional

“Encontro grandes dificuldades quanto a trabalhar com processos metodológicos inovadores, como por exemplo, aula prática de campo. Não consigo superar as barreiras impostas pelas circunstâncias da escola”.

15

Avaliação tradicional-contínua

“Eu, particularmente faço minha avaliação levando em consideração os reais interesses apresentados por eles em sala de aula; uso diversas formas de provas, mas a de maior peso é aquela que eles usarão em toda sua vida: a prova escrita”.

Minha prática pedagógica

“Exponho um conteúdo e espero os questionamentos. Acredito que tanto o

	aluno quanto o professor vê a avaliação de modo parecido... está esperando que o aluno estude para elaborar uma prova e o aluno espera que o professor coloque o que cobrou em sala de aula, para ser avaliado”.
16	Avaliação contínua... “O ato de avaliar é contínuo, uma vez que avaliar é estar medindo o conhecimento constantemente, infinitamente, sem parar.”
17	Interdisciplinaridade “é interessante trabalhar com outros professores, pois ajuda a fortalecer o processo de ensino e de aprendizagem. O maior problema é que nunca foi oferecido a gente nenhum curso que nos ensine isso na prática”.
Questão e resposta	Entrevista 24
01	Avaliação como ato pedagógico/Administrativo “É um ato pedagógico, uma vez que, visa perceber o aprendizado do aluno. A avaliação é o momento de apurar, de verificar o aprendizado; portanto é pedagógico”.
02	Minha prática pedagógica “No início das aulas exponho a proposta que pretendo trabalhar em sala de aula, em especial sobre minha avaliação. Digo para eles que consiste em pesquisas bibliográficas, individual ou em grupo; seminários e, a prova final...”
03	Interdisciplinaridade “é interessante trabalhar com duas ou mais disciplinas com um mesmo conteúdo, porém, abordando o tema de modo distinto... é uma forma muito mais rica para o conhecimento do aluno”.
04	Ensino/Avaliação “O bom ensino é aquele que valoriza a realidade como forma de buscar novos conhecimentos a partir das experiências dos sujeitos. Conseqüentemente se tem uma boa avaliação, quando agimos assim...”
05	Uso de novas tecnologias “É importante usar as novas tecnologias, como uso de computador e data-show em sala de aula. Mas, é difícil, pois estamos na escola pública, rss.”
06	Instrumentos utilizados... “Costumo utilizar diversos recursos no processo de ensino. Por exemplo, o retroprojetor, uso de revistas e livros-texto e quando é possível apresentação de vídeo”.
07	Avaliar bem “É uma ferramenta de diagnóstico para o aprendizado do aluno”.
08	Dificuldade em romper com o paradigma tradicional “Aprova escrita aparece no momento posterior a exposição da abordagem conceitual e depois da prática através de exercícios”. Também destaca a “importância do laboratório virtual como ferramenta de grande valia para o processo de aprendizagem do aluno...”
09	Formação de professor... “enquanto o Estado não preparar a gente melhor, teremos uma série de problemas sem solução em sala de aula. É preciso que a escola compreenda que nós precisamos ter tempo para ter uma boa formação intelectual e pedagógica”.
10	Ensino/empecilho “O afastamento da família dos alunos, ou seja, muitas vezes, a família não é presente no processo de formação do aluno, do aprendizado dele e, acaba contribuindo para um declínio nesse processo”.
11	Função da avaliação “A função da avaliação, além, de medir o conhecimento dos alunos de modo quantitativo é perceber as idiossincrasias de cada um, suas habilidades e suas dificuldades. Esse posicionamento exige do professor uma sensibilidade às diversas realidades dos seus alunos. Eu tenho que ser sensível e, como eu vou

	adquirir essa sensibilidade? Tendo estratégias diferentes para avaliar. Porque se eu não tiver várias formas de avaliar eu não vou conseguir distinguir as dificuldades de cada um dos alunos”.
12	<p>Atribuição de notas: o dez</p> <p>“Com relação a atribuição de notas, atribuo dez ao aluno que contempla alguns aspectos, tais como, comprometimento, frequência, interesse pela disciplina, habilidade conceitual e habilidade prática... Aquele aluno que mostra interesse, postura e desenvolvimento conceitual... eles precisam, também, encontrar meios para me mostrar os resultados. Quando tudo isso chega a um consenso, esse aluno, para mim, é o merecedor de um dez...”</p>
13	<p>Atribuição de notas: o zero</p> <p>“Tal nota é rara ser atribuída, pois, ao observar que o aluno está com dificuldade na disciplina, procuro identificar os problemas e tentar ajudar a reverter o quadro, em caso negativo, encaminho para o corpo pedagógico da escola. Porém, não é atribuída uma nota zero a um aluno que tem capacidades para desenvolvê-las. Destaco a falta de aproximação e diálogo estabelecidos entre aluno e professor porque, muitas vezes, na nossa prática pedagógica, nós não temos a oportunidade, devido a estrutura que nos é submetida, de se aproximar do aluno e saber sua realidade”.</p>
14	<p>Avaliar bem é...</p> <p>“Avaliar bem é perceber que o aluno adquiriu conhecimento durante o processo de ensino-aprendizagem. É você conseguir fazer com que esse aluno explicita o que ele absorveu durante o seu convívio para o aprendizado... É ele demonstrar, colocar para fora, expor, sem importar a forma, o que ele conseguiu ministrar, adquirir”.</p>
Questão e resposta	Entrevistado 25
01	<p>Avaliação como ato pedagógico/administrativo</p> <p>“Ato pedagógico, uma vez que o professor faz um diagnóstico ao longo do processo avaliativo, tanto acerca de sua metodologia como também do processo de avaliação em si. Também caracterizo como ato administrativo; ressalto que a avaliação metodológica, o planejamento e o plano de ação como importantes para o processo pedagógico”.</p>
02	<p>Minha prática pedagógica</p> <p>“Chamo atenção para a importância da flexibilidade frente às mudanças que visem reavaliar o processo de avaliação e suas diversas possibilidades de avaliar. A gente tem que ter esse leque aberto de vários tipos de avaliações e agente tem que está aberto às mudanças. Essa abertura a outros tipos de avaliação é importante para que o professor não se prenda apenas a um único método de avaliação”.</p>
03	<p>Segue falando de formação de professor</p> <p>“Acho que precisaríamos voltar aos bancos das universidades com o propósito de adquirir novas formas de ensino. A minha formação foi muito fraca”.</p>
04	<p>Ensino/avaliação</p> <p>“...a deficiência da escola quanto ao conhecimento da realidade social e a realidade do aluno e, partir disso, abordar uma metodologia que contemple suas diversas realidades. A escola não está adequada aos padrões ideais da realidade de hoje.”</p>
05	<p>Avaliação tradicional-contínua</p> <p>“Uso um modo diferenciado no processo de avaliação; de acordo com as peculiaridades de cada turma ou turno, por exemplo. A importância de reconhecer a realidade dos alunos e, a partir disso, adaptar a avaliação às diferentes realidades. O processo da avaliação contínua facilita esse acompanhamento e, conseqüentemente, essa avaliação. Tem forte peso”.</p>

06	<p>Dificuldade em romper com o paradigma tradicional</p> <p>“Tento reverter esse quadro, trabalhando com os alunos diversas maneiras de aprender. Na avaliação, além da prova escrita, uso trabalhos de fichamentos. Mas, no fundo, não tenho tempo e nem formação adequada para inovar tanto”.</p>
	<p>Minha prática</p> <p>“No processo avaliativo, trabalho com alguns tipos de avaliações, como por exemplo, trabalhos individuais ou em dupla, exercícios e a prova. Creio que quanto mais avaliações você passar, melhor. Até porque, se o aluno faltar no dia, ele vai ter outra oportunidade em outro dia de ser avaliado. Com relação ao peso da prova escrita, tem o mesmo peso que as demais avaliações...”</p>
07	<p>Segue,</p> <p>Interdisciplinaridade:</p> <p>“...é possível trabalharmos com pelo menos mais duas disciplinas, porém, os professores não tem muito interesse; cada qual tem sua forma de ensinar e avaliar...”</p>
	<p>Atribuição de notas: o dez</p> <p>“Não há um momento adequado, uma vez que esse momento é um processo lento, em uma avaliação contínua”.</p> <p>Atribuição de notas: o dez</p> <p>“A nota dez é para aquele aluno que frequenta as aulas, que é participante, interessado, independente se tem resultados finais positivos ou não”.</p>
08	<p>Atribuição de notas: o zero</p> <p>“...ao aluno desinteressado, ao aluno faltoso, aquele que não faz as atividades, ou aquele que está presente fisicamente, mas em questão mental, na concentração e participação, não está”.</p>
09	<p>Avaliar bem</p> <p>“...dentro do processo da avaliação a gente se depara com questões não muito precisas, cada pessoa tem sua vida, a sua individualidade, nem todas estão com o conteúdo em dia, nem todas em harmonia e, esse atraso, dificulta e interfere na avaliação geral, porque nem todos estão na mesma sintonia. Portanto, avaliar bem é muito relativo...”</p>
10	<p>Instrumentos utilizados...</p> <p>“Procuo utilizar a TV da escola para passar vídeos; creio que isso ajude-os na construção do pensamento. No momento que passo um vídeo, posso pedir uma redação para avaliá-los ou ainda que façam um debate etc...”</p>
11	<p>Função da avaliação</p> <p>“Para mim ela serve como um guia, ou seja, ela não somente mede e verifica, mas aponta as dificuldades dos alunos no processo...”</p>
<p>Questão e resposta</p>	<p>Entrevista 26</p>
01	<p>Avaliação como ato pedagógico/administrativo</p> <p>“A avaliação para mim é considerada um ato pedagógico e ato administrativo. É um ato pedagógico uma vez que verifica o aprendizado do aluno e identifica se o aluno absorveu o conhecimento. É administrativo quando se atribui nota e cumpre com prazos estabelecidos pela escola”.</p>
02	<p>Minha prática pedagógica</p> <p>“...Inicialmente, é feito um planejamento, porém, tal planejamento se faz obedecendo as peculiaridades de cada turma”...</p>
03	<p>Instrumentos utilizados no processo avaliativo</p> <p>“Análise de imagens e de músicas, análise textual, aula expositiva, enfim, busca trabalhar as diversas possibilidades de acordo com a disciplina de História. Trabalho de modo que deixe os alunos mais à vontade (para tornar a aula mais participativa) e, estimulando-os ao pensamento reflexivo e crítico”.</p>

- 04** **Segue comentando sobre minha prática pedagógica**
 “Discuto com os alunos o processo avaliativo no qual irei trabalhar, detalhando, desse modo, a metodologia avaliativa”.
- 05** **Formação do professor...**
 ... É preciso que a gente professor tenha mais tempo para ler e preparar novas formas de avaliar. Mas, por outro lado, não sei se ter uma boa formação inicial nos ajudaria de fato no processo de ensino; tenho minhas dúvidas, RSS...”.
- 06** **Ensino/Avaliação**
 “...Concernente ao processo de ensino ao avaliar uso o processo contínuo”...
- 07** **Questão4**
Avaliação contínua...
 “...a participação do aluno durante a aula, exercícios para casa, trabalhos de pesquisa, seminários, redação sobre temas variados, trabalhos em grupo e a prova escrita (subdividida em questões objetivas e discursivas). O peso dessas avaliações não é tão importante, pois, o que importa é o aprendizado que esse aluno adquiriu. No caso de haver dificuldades nesse processo de aprendizagem, o professor aumenta as possibilidades de o aluno aprender e, conseqüentemente, recuperar a nota”. ...
- 08** **Segue falando da função da avaliação**
 “Perceber como o aluno alojou em sua mente os conteúdos; se ele é capaz de expressar na escrita ou em seminários os nossos debates e os saberes que se discutiu tanto em grupo como individualmente”.
- 09** **Avaliação contínua**
 “Atribuo o mesmo peso tanto para a prova escrita quanto para os demais trabalhos. Eu enxergo a prova e o trabalho com o mesmo peso, são duas avaliações que partem do mesmo princípio”.
- 10** **Segue comentando sobre avaliação contínua**
 “A avaliação é um processo contínuo, onde avalio cada aluno em diversos aspectos, entre eles não só seu aprendizado, como também, seu empenho e dedicação...”
- 10** **Uso de novas tecnologias**
 “Tenho utilizado o datashow, com televisão e DVD, música, imagens e textos”.
- 10** **Segue...**
 “A utilização das novas tecnologias com recursos para o ensino são interessantes para tornar a aula mais dinâmica, como por exemplo, usar animações e imagens em datashow. Porém, acredito que o método tradicional de ler e escrever ainda é a forma mais eficaz no aprendizado, porque ele ler, processa e escreve, e faz disso um ciclo, então ele escrevendo está constantemente memorizando e aprendendo”.
- 11** **Ensino/empecilho**
 “A falta de interesse do aluno. Por mais mecanismos avaliativos que você utilize, no final, você tem que dar uma nota a esse aluno. O aluno que não se interessa e nem participa no processo ensino-aprendizagem se prejudica na nota da avaliação final”.
- 12** **Atribuição de notas: o dez**
 “A nota dez é para o aluno que participa das aulas, que faz os exercícios, enfim, que se interessa pela disciplina...”
- 13** **Atribuição de notas: o zero**
 Com relação a atribuição da nota zero, “atribuo ao aluno que não tem como ser avaliado, ou seja, que não tem assiduidade, que não faz os exercícios propostos pelo professor, não elabora textos e que não responde as questões propostas na prova escrita”.

14	<p>Ainda sobre avaliar bem...</p> <p>“Não há como avaliar bem o aluno, isso ocorreria se o professor conhecesse a realidade de cada aluno, inclusive, fora da escola, o que não ocorre. Por mais que se utilizem diversos mecanismos, não se tem como avaliar bem”.</p>
15	<p>Dificuldade em romper com o paradigma tradicional</p> <p>“Acredito que por mais que se trabalhem formas diferentes de avaliar os alunos, o significado da avaliação não é o mesmo para o professor e para o aluno. Os alunos veem a nota como síntese do processo de aprendizagem, como se a finalidade última do conhecimento fosse a atribuição da nota. Isso nos coloca em uma situação de muita complexidade, ou seja, não sei como sair do planejamento tradicional, rss...”.</p>
16	<p>Interdisciplinaridade</p> <p>“Muitas instituições de ensino deixam a desejar quanto o processo avaliativo, inclusive os professores deveriam trabalhar mais de forma coletiva, se envolvendo em semelhanças nos conteúdos. Não vejo isso em nossa prática cotidiana”.</p>
Questão e resposta	Entrevista 27
01	<p>Avaliar bem</p> <p>“avaliar vai além da punição, mas parece que já se encontra internalizado no imaginário do aluno. Ou seja, ele precisa sentir que precisa de uma nota; nesse momento procuro cobrar deles o máximo possível para verificar se aprendeu”.</p>
02	<p>Dificuldade em romper com o paradigma tradicional</p> <p>“O método de avaliação contínua não é o mais adequado à realidade; é uma furada esse método de avaliar... O aluno além de fazer, se necessário, prova de recuperação entre o primeiro e segundo bimestre, também faz entre o terceiro e quarto bimestre; caso o aluno ainda não tenha atingido a nota necessária, ele poderá fazer outra prova de recuperação, intitulada prova especial. A escola agindo assim, é como se estivesse dizendo: ‘passe de qualquer jeito o aluno’. Então, não é assim que as coisas funcionam. A escola não se importa se vamos ter bons profissionais, o que importa é que passem de ano. Fica claro o descontentamento do entrevistado frente a questão do processo de avaliação na escola e, também, acrescenta a falta de interesse e de acompanhamento da família do aluno como empecilho ao aprendizado”.</p>
03	<p>Minha prática pedagógica</p> <p>“Vejo que nós temos uma certa liberdade que os professores tem em aplicar seus planos de ação e, as mudanças administrativas pelas quais a escola passou; já não há a preocupação, por parte dos professores, em mascarar aquele aluno que tem dificuldades no aprendizado. A gente corre muito atrás das dificuldades dos alunos, buscamos ajudá-los, mas, infelizmente, existem alguns professores que lecionam aqui, que já não tem essa preocupação, ou seja, não tem essa tal competência”.</p>
04	<p>Ensino/avaliação</p> <p>“...trabalhar direto com o aluno, cobrar mais dele, em outras palavras, há um melhor acompanhamento do aluno pelo professor. Acredito que esse método é responsável pelo progresso visto entre os alunos”...</p>
05	<p>Avaliação tradicional-contínua</p> <p>“Passo os conteúdos e tento trabalhar com padrões que são pedidos em vestibulares e em concursos. Utilizo alguns recursos avaliativos tais como a prática de exercícios e tarefas de casa, que correspondem a 40% do peso da avaliação e, a prova escrita, que corresponde a 60% desse peso. No fundo, acredito que se deve avaliar o aluno como um todo, de modo contínuo”.</p>
06	<p>Interdisciplinaridade</p> <p>“Discuto com alguns professores de disciplinas semelhantes para trabalhar de</p>

forma coletiva; é importante ter outros professores nesse processo. Assim, procuro esclarecer junto aos alunos acerca de meu método de ensino e como podemos aprender juntos determinados assuntos”.

Segue comentando sobre Interdisciplinaridade

“...Procuro usar a interdisciplinaridade, associando a disciplina de Matemática à de Física.

07 Dificuldade em romper com o paradigma tradicional
 “Os alunos que apresentaram dificuldades no aprendizado e que não conseguiram superar tais barreiras, é conveniente que esse aluno repita o ano. Esse aluno que não sabe de nada, se eu fosse seguir o que a escola quer, que é praticamente passar o aluno a qualquer custo e de qualquer jeito; quando chegasse no ano seguinte, só ia dificultar mais as coisas, porque ele não ia saber de nada”.

08 Ensino/empecilhos
 “A falta de disciplina dos alunos é um empecilho ao processo avaliativo. A gente deixa de ter um melhor rendimento devido a essa indisciplina do aluno; eles acham que podem fazer de tudo em sala de aula.”

09 Avaliação tradicional-contínua
 “...Procuro propor questões objetivas com o intuito de analisar o raciocínio do aluno. Elas medem com mais clareza. Por exemplo, em uma prova escrita. Mesmo que ele tenha errado uma pontuação, por exemplo, não considero que tenha errado toda a questão, porque quando você considera alguma coisa que o aluno fez, você acaba estimulando-o. Mesmo que tire alguns pontos da atividade que ele desenvolveu”.

10 Uso de novas tecnologias
 “A internet pode ser usada como instrumento pedagógico capaz de agregar ao conhecimento. Porém, não são todos os alunos que a veem com essa finalidade. Não costumo levar meus alunos para a sala de informática devido a grande dispersão pois se eu levar o aluno para sala de informática, se eu não ficar olhando, ele não vai fazer o trabalho”.

11 Formação de professor
 “Os nossos salários são muito baixos e não podemos fazer uma boa formação. A escola deveria ter mais cursos para nos atualizar. O último livro que para melhorar minha formação faz muito tempo, rss...”

12 Atribuição de notas: o dez
 “Com relação à atribuição de notas, não gosto de atribuir nota dez ao aluno, pois é perfeccionista e acredito que os alunos sempre podem melhorar. Então, dar um dez para um aluno é muito complicado, porque tem professores que dizem que dar um dez a um aluno é estimulá-lo. Mas na minha visão não é, porque para mim, a única forma de estimular um ser humano é você induzi-lo a buscar por coisas melhores”.

13 Atribuição de notas: o zero
 “...Como forma de punir o aluno, porém, acredito que é necessário ser justo com o aluno e, ao perceber suas dificuldades, orientá-lo e prepará-lo para ultrapassar tais barreiras dentro desse processo. É muito complicado você dizer a um aluno que ele merece um zero, porque você está julgando um aluno, que você nem conhece direito, nem sabe o que ele passa, nem sabe o que faz, nem sabe o que ele realmente sabe”.

14 Função da avaliação
 “A função da avaliação é selecionar aqueles alunos que tem o conhecimento necessário para cursar à frente. Em outras palavras, é identificar os alunos que apreendeu a proposta da disciplina de Matemática e está apto a passar de ano”.