

CRISTINA ZUKOWSKY TAVARES

FORMAÇÃO EM AVALIAÇÃO:

**A formação de docentes no enfrentamento de um processo
de avaliação a serviço da aprendizagem**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

São Paulo

2008

CRISTINA ZUKOWSKY TAVARES

FORMAÇÃO EM AVALIAÇÃO:

A formação de docentes no enfrentamento de um processo
de avaliação a serviço da aprendizagem

Tese apresentada à Banca Examinadora da
Pontifícia Universidade Católica de São
Paulo, como exigência parcial para obtenção
do título de Doutor em Educação: Currículo
sob a orientação da Prof. Dra Isabel Franchi
Cappelletti

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

São Paulo

2008

FICHA CATALOGRÁFICA

ZUKOWSKY - TAVARES, Cristina

Formação em Avaliação: A formação de docentes no enfrentamento de um processo de avaliação a serviço da aprendizagem / Cristina Zukowsky Tavares. São Paulo, 2008.
246p.

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, como exigência para obtenção do título de Doutor em Educação. (Área de concentração: Currículo).

Orientador(a): Profª Dra. Isabel Franchi Cappelletti.

1.Educação. 2.Avaliação da Aprendizagem. 3.Currículo. 4.Formação Continuada.

Banca Examinadora

Aos meus pais,

Laura e Wandyr, por estarem sempre presentes na resolução dos grandes e pequenos desafios e pelo apoio indeterminado ao meu crescimento acadêmico, profissional e pessoal.

MEUS AGRADECIMENTOS,

Aos colegas, professores e profissionais da Educação, protagonistas desta pesquisa;

À Prof^a. Dr^a. Isabel Franchi Cappelletti, minha orientadora, pelas incansáveis contribuições nesses oito anos de trabalho conjunto em avaliação;

À Prof^a. Dr^a. Mere Abramowicz, por me abrir os caminhos do CURRÍCULO;

À Prof^a. Dr^a. Leila Rentroia Iannone, pelas valiosas contribuições durante o exame de qualificação;

Ao Prof. Dr. Marcos Tarciso Masetto, pelo exemplo em pesquisa e docência;

Ao Prof. Dr. Almerindo Janela Afonso, pela leitura crítica do trabalho e dedicadas orientações no período de estudos em Portugal;

À Prof^a. Maria Manuela Moreira Mesquita e Sousa, pela amizade incondicional que me fez sentir parte da família e cultura portuguesa;

Ao Centro Universitário Adventista de São Paulo, pelo apoio à realização do Doutorado;

À CAPES, pelo apoio financeiro;

À Jandyra Lobo de Oliveira, pelas correções minuciosas;

À Prof^a. Milca Eisenhut e ao Décio Nunes, pela formatação final do trabalho;

À orientanda e amiga Bárbara Coelho Guimarães, que me assessorou em todos os seminários, estudos e transcrições;

À Vera Lúcia Martinelli, minha secretária pessoal, pela competência revelada nos quinze anos de convivência;

Ao meu filho Bruno, por todo amor, carinho, conselhos e compreensão;

A Deus, meu Criador, pela sabedoria e fonte de verdade e inspiração nos caminhos da Educação Cristã.

RESUMO

Nessa investigação articulada com a linha de pesquisa em Educação, Currículo e Avaliação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo problematizei algumas questões relacionadas à hegemonia da “avaliação como medida” nas ações e concepções docentes, e a necessidade de a formação de professores fazer frente a um encaminhamento mais formativo e emancipatório em avaliação. A pesquisa teve como objetivo utilizar a reflexão e prática em avaliação como estratégia de formação, contribuindo para a construção e mudança de construtos teórico-práticos em avaliação a serviço da aprendizagem com docentes do Ensino Básico e Superior do Centro Universitário Adventista de São Paulo - Brasil. Intervir no curso da ação educacional enquanto se procedeu à investigação de natureza qualitativa foi uma opção metodológica coerente com a perspectiva crítico-dialética, interpretando a dinâmica da contradição existente na construção do real e as possibilidades de superação dessas contradições no decurso das ações. A pesquisa se caracterizou como uma pesquisa-ação em que as questões relacionadas com os desafios práticos e conceituais enfrentados pelos docentes na sala de aula se articularam com preocupações concernentes à formação continuada. Os seminários coletivos com os oito docentes participantes (dezembro de 2004 a abril de 2006), as entrevistas individuais com docentes e discentes, a análise documental e o grupo focal de avaliação constituíram os procedimentos dessa investigação. Entendendo que o processo de mudança não se dá de uma vez, mas por aproximações sucessivas, a pesquisa indicou a relevância de um projeto de formação contínua e uma proposta de currículo e gestão educacional que permitissem ao docente formular um quadro teórico-prático mais amplo para nortear suas ações, dialogando a epistemologia da prática com estudos e investigações na área, abrindo caminhos que pudessem ser teorizados, discutidos e reconceptualizados. Embora mudanças radicais não tenham sido observadas nas concepções e práticas docentes em avaliação, uma progressão significativa pôde ser registrada por meio do depoimento dos participantes em processo e no grupo focal como uma contribuição para a sua auto-avaliação da prática; um aumento de conflitos, contrastes e questionamentos diante da avaliação; uma diversificação das estratégias de atendimento ao aluno, e a oportunidade de refletir coletivamente sobre um tema tão complexo como a avaliação, o que desencadeou o fortalecimento de conceitos e atitudes um pouco mais críticas na análise das concepções que norteiam nossas práticas, muitas vezes solitárias, ingênuas e desvinculadas de um significado político, econômico e social mais amplo.

Palavras-chave : Avaliação formativa, formação de professores, currículo.

ABSTRACT

In that investigation combined with the line of research in Education, Curriculum and Evaluation of the Pontifical Catholic University of São Paulo (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), I've questioned some issues related to the hegemony of the "evaluation as a measure" in the teaching actions and conceptions, and the need for the teachers development face a more formative and emancipatory guiding in evaluation. The research aimed to use the reflection and practice in evaluation as a strategy for development, contributing to the building and change of theoretical-practical constructs in evaluation in the service of learning with teachers of Elementary and Higher Teaching of the Adventist Academic Center of São Paulo (Centro Universitário Adventista de São Paulo). To interfere in the course of the educational action while conducted oneself for an investigation of a qualitative nature was a methodological option coherent with the critical-dialectical perspective, by interpreting the dynamics of the contradiction existing in the construction of reality and the possibilities of overcoming these contradictions in the course of actions. The research was characterized as a search-action where the related issues to the conceptual and practical challenges faced by teachers in the classroom were articulated with worries concerning to the continued development. The collective seminars with the eight participant teachers (December 2004 - April 2006), individual interviews with teachers and students, the documental analysis and the evaluation focal group constituted that investigation procedures. Considering that the process of change is not made all at once, but by successive approximations, the research indicated the importance of a project of continuing development and a proposal for a curriculum and educational management that allow the teacher formulate a wider theoretical-practical representation to guide his actions, talking the epistemology of the practice with studies and investigations in the area, opening ways that could be theorized, discussed and reconceptualized. Although radical changes have not been observed in the conceptions and teaching practices in evaluating, a significant increase could be registered through the participants testimony in the process and in the focal group as a contribution for their self-evaluation of the practice; an increase of conflicts, contrasts and questionings before the evaluation; a diversification strategies of the student attendance, and the opportunity to collectively reflect on a so complex subject as the evaluation, which arose the strengthening of concepts and attitudes a little more critical in the analysis of the conceptions that guide our practices, often solitary, ingenuous and disconnected of a wider political, economic and social meaning.

Key words: Formative evaluation, teachers continued development, curriculum.

LISTA DE FOTOS

| | |
|---|-----|
| FOTO 1 - Levantamento de necessidades e dificuldades em avaliação da aprendizagem (6/12/2004). | 140 |
| FOTO 2 – Seminário em pesquisa-ação: 2º encontro (28/3/2005) | 142 |
| FOTO 3 - Delimitação das questões de pesquisa (28/3/2005). | 144 |
| FOTO 4 - Levantamento de necessidades e dificuldades em avaliação da aprendizagem (6/12/2004). | 150 |
| FOTO 5 - Abordagem classificatória e formativa em avaliação: aprofundando o discurso e a discussão. (22/08/2005). | 166 |
| FOTO 6 - Estudo do texto da Profª. Dra. Isabel Cappelletti: um relato de experiência em avaliação como processo. (6/6/2005). | 179 |
| FOTO 7 - Avaliação da aprendizagem a partir de diferentes autores: análise de mapa conceitual (20/6/2005). | 194 |
| FOTO 8 - Construção do conceito em avaliação. (9/5/2006). | 208 |
| FOTO 9 - Análise crítica dos conceitos de avaliação e educação em documentos (9/5/2005). | 209 |
| | |
| FIGURA - Formação docente: ciclo de análise das práticas | 61 |
| | |
| QUADRO - Conceito de Avaliação elaborado pelo grupo. | 210 |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| INTRODUÇÃO | 12 |
| | |
| CAPÍTULO 1 - A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE | 25 |
| 1.1 FORMAÇÃO EM AVALIAÇÃO: A CARÊNCIA IDENTIFICADA | 25 |
| 1.2 O PARADIGMA POSITIVISTA EM AVALIAÇÃO | 33 |
| 1.3 A PERTINÊNCIA DA AVALIAÇÃO COMO PRÁTICA SOCIAL X AVALIAÇÃO A SERVIÇO DO MERCADO | 39 |
| 1.4 PROBLEMATIZANDO A AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR E DO CURRÍCULO | 43 |
| | |
| CAPÍTULO 2 – SER PROFESSOR NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA: A DIMENSÃO DA AVALIAÇÃO NA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE | 48 |
| 2.1 O MOVIMENTO DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NO PERCURSO DE DIFERENTES TEMPOS, CENÁRIOS E SUJEITOS | 48 |
| 2.2 A FORMAÇÃO EM AVALIAÇÃO COMO CONSTRUTO TEÓRICO DA PROFISSIONALIZAÇÃO | 54 |
| 2.3 O PAPEL DO GESTOR NA FORMAÇÃO EM AVALIAÇÃO | 67 |
| | |
| CAPÍTULO 3 – A AVALIAÇÃO FORMATIVA | 71 |
| 3.1 CONTEXTUALIZANDO O INÍCIO DA AVALIAÇÃO FORMATIVA | 74 |
| 3.2 O QUE CARACTERIZA A AVALIAÇÃO NUMA ABORDAGEM FORMATIVA? .. | 85 |
| 3.2.1 A Reorientação, a Auto-Avaliação e o Caráter Processual | 86 |
| 3.2.2 Espaço de Confiança Mútua e Análise dos Erros | 91 |
| 3.2.3 Abrangência da Avaliação Formativa – Agentes Educacionais | 96 |
| 3.2.4 Múltiplos instrumentos e claros propósitos | 97 |
| | |
| CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA | 103 |
| 4.1 OPÇÃO PELA ABORDAGEM QUALITATIVA | 103 |
| 4.1.1 Método da Pesquisa-Ação | 111 |
| 4.1.1.1 Contextualizando o Método no Espaço e Tempo | 111 |
| 4.1.1.2 A Participação na Pesquisa-Ação | 117 |

| | |
|--|------------|
| 4.1.1.3 A Questão da Mudança na Pesquisa-Ação | 119 |
| 4.2 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS E DO CONTEXTO | 122 |
| 4.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 126 |
| 4.3.1 Entrevistas com Docentes e Alunos | 129 |
| 4.3.2 Seminários | 132 |
| 4.3.3 Grupo Focal | 135 |
| 4.3.4 Análise Documental | 136 |
| 4.3.5 Observação Participante | 137 |
| CAPÍTULO 5 – DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES | |
| COLETADAS | 139 |
| 5.1 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO | 145 |
| 5.2 CONCEPÇÃO DE ENSINO/ APRENDIZAGEM E IMPLICAÇÕES METODOLÓGICAS | 153 |
| 5.3 CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO | 165 |
| 5.3.1 A Abordagem Classificatória | 165 |
| 5.3.2 A Abordagem Formativa | 178 |
| 5.3.2.1 O Contínuo Investimento Em Processo..... | 180 |
| 5.3.2.2 A Reorganização das Aprendizagens | 184 |
| 5.3.2.3 Comprometimento Professor-Aluno | 193 |
| 5.3.2.4 Instrumentos de Avaliação | 196 |
| 5.3.2.5 O Conceito Elaborado Pelo Grupo | 208 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | |
| AMARRANDO FRAGMENTOS E TECENDO NOVOS FIOS | 213 |
| BIBLIOGRAFIA | 227 |
| FONTES | 238 |
| ANEXOS | 240 |

INTRODUÇÃO

O currículo e a avaliação te permitem tocar nas entranhas do processo social, rejeitando a alienação, tendo o diálogo como essencial e a emancipação como fim. Vale a pena estar inteira no processo.¹

Mere Abramowicz

A avaliação educacional tem ocupado uma posição central em meus estudos e reflexões pedagógicas por vários anos. Hoje, com o aprofundamento teórico-metodológico desenvolvido durante o mestrado e o doutorado, reconheço com maior amplitude a importância da reflexão e ação continuadas sobre o tema na realidade educacional da qual faço parte.

Utilizar a avaliação como ponto de partida na formação de professores é o caminho que busquei ao desencadear novas aprendizagens junto ao grupo de professores envolvidos nesta pesquisa. Como coordenadora pedagógica atuei no Centro Universitário Adventista no período de quinze anos com professores do Ensino Básico, mais especificamente das séries iniciais do Ensino Fundamental. Trabalhar com a formação continuada de professores que atuam na educação de crianças é um compromisso de grande relevância. São esses docentes que auxiliarão de forma especial na construção da opinião, da criticidade, na motivação e trabalho dos estudantes e cidadãos autônomos e conscientes. Hoje, com a docência no Curso de Pedagogia, nas Licenciaturas e Pós-Graduação “*Lato Sensu*” nas disciplinas de Avaliação Educacional e Aspectos Teóricos e Práticos do Ensino, tenho contribuído de maneira mais específica com a formação inicial de docentes para o Ensino Básico e Superior.

Pela visão e postura de educadora que assumi desde a formação inicial com o magistério no Ensino Médio e a graduação em Pedagogia, acredito que a educação é capaz de promover mudanças que se revelam desde os primeiros anos de escolarização, como elucida Freire:

Obviamente o papel de uma educadora crítica, amorosa da liberdade não é impor ao educando o seu gosto da liberdade, a sua radical recusa à ordem

¹ Memória de aula na disciplina de Estudos Avançados em Currículo para o Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC-SP, 4/8/2004.

desumanizante; não é dizer que só existe uma forma de ler o mundo, que é a sua. O seu papel, contudo, não se encerra no ensino, não importa que o mais competente possível de sua disciplina. Ao testemunhar a seriedade com que trabalha, a rigurosidade ética no trato das pessoas e dos fatos, a professora progressista não pode silenciar ante a afirmação de que “os favelados são os grandes responsáveis por sua miséria”; não pode silenciar em face do discurso que diz da impossibilidade de mudar o mundo porque a realidade é assim mesmo²

O trabalho que desenvolvi no período de mestrado tinha como foco a análise das concepções³ em avaliação da aprendizagem das professoras de Ensino Fundamental, nível 1, da Escola de Aplicação. Todo o desenrolar da investigação e análise das concepções teórico-práticas das docentes foi realizado à luz da teoria em avaliação educacional. Posso dizer que a literatura não apresenta definições consensuais ou partilhadas por diferentes investigadores para o termo “concepções”. No caso desta investigação em especial, tive interesse na resignificação e expansão de concepções em avaliação, já que se configuram como “estruturas de base das interpretações dos indivíduos que influenciam os seus pensamentos e as suas ações⁴ e no entender de João Tiago Teixeira,

É uma síntese pessoal de conhecimento (teorias) e de crenças, síntese adotada de forma implícita, relativamente inconsciente e dificilmente verbalizável de modo espontâneo, mas que funciona como o quadro mental compartilhado por grandes grupos de sujeitos a partir do qual interpretam o seu contexto profissional e sobre o qual decidem e agem.⁵

Esta investigação desencadeou algumas necessidades concretas de prosseguimento da pesquisa, sendo tal continuidade um dos focos de interesse perseguidos no doutorado.

² FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação*. São Paulo: UNESP, 2000.

³ João Tiago Teixeira (2004) realça em seu livro *Mudança de Concepção de Professores* que, em meio à complexidade interna dos processos cognitivos dos docentes, as suas concepções acerca da natureza do ensino, da aprendizagem e da ciência, mesmo que nem sempre assumidas (porque implícitas), deverão certamente interferir nos modos de ser, de estar e de atuar do professor. E dentro desse universo conceptual, encontram-se também as concepções acerca da avaliação. Zabalza (1994, p.35, apud Teixeira, pp.38 e 39) enumera diferentes sinónimos para o aparato conceptual dos docentes segundo é apresentado na literatura por variados autores: “constructos pessoais”; “perspectivas”, “crenças”; “princípios educativos”; “concepções”; “paradigmas pessoais”; “teorias de ação”; “conhecimento prático”; “epistemologias”; “conhecimento profissional”; “teorias implícitas”.

⁴ PONTE, 1992, apud TEIXEIRA, João Tiago. *Mudança de Concepção dos Professores*. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

⁵ TEIXEIRA, idem.

As disciplinas cursadas no mestrado e doutorado colaboraram com minha fundamentação teórico-prática visando a uma melhor atuação profissional e compreensão crítica dos diferentes objetos da avaliação educacional.

Participar do Programa de Pós-Graduação em Educação – Currículo da PUC-SP - propiciou-me a formação em pesquisa, ampliou meu compromisso de docência, a responsabilidade ética e social e a identificação com a linha de pesquisa em Currículo e Avaliação.

Os grupos de estudos e atividades em equipe permitiram a vivência de uma cultura colaborativa e aprendente na universidade, partilhada entre professores e colegas mestrandos e doutorandos. As pesquisas coletivas sob a coordenação da Profa. Dra. Isabel Franchi Cappelletti e do Prof. Dr. Marcos Tarciso Masetto ampliaram minhas perspectivas de investigação teórico-prática em avaliação e formação docente, e suas interfaces com a construção do currículo em diferentes realidades educacionais.

O período de estudos e investigação em Portugal no primeiro semestre de 2007 mostrou-se especialmente relevante no que se refere à reflexão teórico-conceitual nas temáticas sobre o desenvolvimento profissional docente e as implicações sociológicas e políticas subjacentes à concepção e prática da avaliação educacional. A orientação científica do Prof. Dr. Almerindo Janela Afonso, do Instituto de Educação e Psicologia (IEP)-Departamento de Sociologia da Educação e Administração Escolar da Universidade do Minho, foram especialmente relevantes para a conclusão desta investigação, auxiliando-me em desafios conceituais no corpo da tese, instigando-me no repensar de fios condutores de seus capítulos, indicando leituras pertinentes e debatendo em todos os momentos os conflitos e contrastes subjacentes em diferentes conceitos e afirmações.

A partir das informações qualitativas já levantadas e descritas na pesquisa de mestrado compreendi a necessidade de ampliar a discussão da avaliação da aprendizagem numa abordagem formativa, auxiliando os docentes no desenrolar do processo de trabalho em aula. Na teia de pensamentos apresentados pelos docentes em minha investigação,⁶ algumas concepções mostraram-se mais visíveis, indicando tendências de idéias fortalecidas coletivamente e partilhadas por vários elementos do grupo. Dentre elas destacam-se:

⁶ NERI, Cristina Zukowsky. Tavares. *A Concepção de Professores do Ensino Fundamental sobre a Avaliação*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

- o hábito de medição em avaliação que aparece de forma declarada, e às vezes de maneira implícita na fala dos professores, e

- a concepção de aprendizagem expressa por muitos docentes que entendem o conhecimento como um bem a ser transmitido⁷, dividido em seqüenciações e fragmentos aparentemente lógicos e ordenados para depois serem desenvolvidos em provas.

Torna-se oportuno realçar que essas expressões espontâneas que aparecem nas falas dos docentes entram em conflito com as suas intenções mais explícitas de conceber a aprendizagem como uma construção de caráter complexo e multifacetado. É nesse sentido também que Machado⁸ se refere a uma problemática epistemológica na concepção de conhecimento irradiada pela escola em geral, com “a imagem cartesiana de uma cadeia cujos elos são construídos linearmente na escola ” e sobrevive na prática de maneira hegemônica apesar de seus inúmeros disfarces. Quando se concebe o conhecimento como um bem que se acumula, um material que enche um reservatório previamente existente em cada indivíduo, talvez inicialmente vazio, avaliar torna-se uma tarefa relativamente simples, podendo efetivamente ser associada a uma operação de medição.

Ocorre que o prestígio de tal idéia do conhecimento é cada vez menor e poucos a defenderiam em sentido estrito, ainda que muitos utilizem reiteradamente expressões como “apropriação do saber” ou “aquisição do conhecimento”, indiciárias da idéia de conhecimento como um bem que se adquire ou de que se toma posse.

É o que Hadji⁹ chama de “obstáculos à emergência de uma Avaliação com Intenção Formativa”. Dessa forma, a “existência de representações inibidoras “ com relação à avaliação por parte dos professores indica “concepções” que “podem obstaculizar só por sua presença a construção dos conceito científicos”. Os usos sociais da avaliação em uma perspectiva burocrático-administrativa, com a exigência

⁷ Quando subjaz de forma implícita ou explícita nas concepções docentes uma idéia empirista de conhecimento a ser transmitido, exposto, passado pelo professor, resta ao aluno a função de pegá-lo, adquiri-lo e absorvê-lo, como se fosse uma verdadeira esponja no interior da sala de aula (Neri, 2003)” Essa concepção de aprendizagem foi preconizada inicialmente pelos empiristas britânicos nos séculos XVII e XVIII, com o conhecimento como cópia da estrutura real do mundo que se imprimia do exterior para o interior na “tábula rasa” dos estudantes. Para uma discussão maior em torno dessas questões ver, por exemplo, Pozo (2002, pp. 44-47); Demo (2004, pp. 65-70) ; André e Passos (2001, pp.180 e 181); Rabelo (1998, pp.39-43) e Delval (1994,pp. 35-46).

⁸ MACHADO, Nilson. *Epistemologia e Didática. As concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente*. São Paulo: Cortez, 1996.

⁹ HADJI, Charles. *Avaliação Desmistificada*. Porto Alegre, Artmed, 2001.

de certificação e seleção, refletem e reforçam concepções classificatórias em avaliação.

Da mesma forma, Abrechet¹⁰ e Sordi¹¹ denunciam a ausência de um quadro teórico devidamente elaborado que desse conta de um real encaminhamento formativo¹² em avaliação. E Cappelletti¹³ segue destacando que mesmo quando o professor tem à sua disposição “modelos teóricos de avaliação”, conhece a evolução histórica das diferentes concepções”, enfim, possui:

(...) “quadros conceituais que desestabilizam o seu credo mas não orientam o seu fazer. Abalado em sua crença, deixa de praticar a avaliação que conhece e não tem nada para colocar no lugar. É preciso ir além, refletindo com os professores aspectos avaliativos da própria atividade e do processo de aprendizagem.”

Talvez seja esse o caminho para romper com uma educação que ainda “permanece vertical e “bancária” na expressão de Paulo Freire:

O professor ainda é um ser superior que ensina a ignorantes. Isto forma uma consciência bancária. O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita - para depois despejar nas provas. Mas o curioso é que o arquivado é o próprio homem, que perde assim seu poder de criar, se faz menos homem, é uma peça. O destino do homem deve ser criar e transformar o mundo, sendo o sujeito de sua ação.¹⁴

¹⁰ ABRECHET, Roland, *A Avaliação Formativa*. Portugal: Asa, 1994

¹¹ SORDI, Mara R. Avaliação da aprendizagem universitária em tempos de mudança: a inovação ao alcance do educador comprometido. In: CASTANHO, Maria & VEIGA, Ilma. *Pedagogia Universitária – a Aula em Foco*. Campinas: Papyrus, 2000.

¹² A avaliação formativa tem a finalidade de acompanhamento do progresso do aluno ao longo do percurso letivo, levantando necessidades e dificuldades para criar alternativas conjuntas de melhoria, mostrando-se assim adequada ao aprimoramento das aprendizagens no processo ensino-aprendizagem. O termo avaliação formativa foi cunhado na literatura educacional em 1967 por Michael Scriven ao teorizar questões relacionadas à avaliação de currículo.

¹³ CAPELLETTI, Isabel Franchi, *Avaliação Formativa, uma prática possível?* In: Almeida, F. (org.). *Avaliação Educacional em debate*. São Paulo: Cortez, 2005

¹⁴ FREIRE, Paulo, *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005

Posso afirmar a partir da crença na possibilidade de mudança, seja ela de pequena ou grande proporção, que esse sonho pode ser em parte realidade, e que assumindo a característica de seres humanos complexos, dotados de possibilidades ilimitadas, os indivíduos têm a capacidade de romper com a forma das concepções prévias impostas por um sistema educacional controlador e reproduzidor das desigualdades sociais por meio dos processos de avaliação educacional. Cortella explica:

Os valores que criamos produzem uma “moldura” em nossa existência individual e coletiva, de modo a podermos enquadrar nossos atos e pensamentos, situando-os em uma visão de mundo (uma compreensão da realidade) que informe (dê forma) os nossos conhecimentos e conceitos (nossos entendimentos); é a partir dos conceitos que guiamos nossa existência e, de uma certa forma, porque antecedem nossas ações, são também os nossos conceitos prévios, nossos preconceitos (pré-conceitos). Entretanto, valores, conhecimentos e preconceitos mudam porque humanos devem mudar; como vida é processo e processo é mudança, ser humano é ser capaz de ser diferente.¹⁵

Muitas das opiniões e crenças dos professores acerca do ensino e da aprendizagem mantêm-se num registro tradicional porque os docentes não conseguem conscientizar-se de seus atos, fundamentar seus pensamentos e ações, ou mesmo justificar racionalmente suas ações pedagógicas que superficialmente parecem alcançar sucesso em termos de resultados rápidos e observáveis, como acontece quando o treino é substituído pelo desenvolvimento de competências cognitivas mais elaboradas e compromissos sociais declarados. Lindgren comenta que essas concepções não teorizadas sobre a aprendizagem e a avaliação “têm uma parte de verdade e podem parecer eficientes, em certas ocasiões, mas muitas delas são baseadas numa compreensão inadequada dos processos de aprendizagem (...) são “pré-científicas”, “pré-juízos”, “idéias feitas” que muitas vezes são difundidas e compartilhadas “como verdades naturais”, “universais” - como “senso comum”.¹⁶

Essas “concepções e práticas tradicionais”, assumidas como “formas naturais de ver, de ser e de fazer as coisas”, revelam-se resistentes à mudança e

¹⁵ CORTELLA, Mário Sérgio. *A escola e o conhecimento* – fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez, 2000.

permanecerão inabaláveis sem “um esforço intencional de reflexão e de reestruturação que as torne conscientemente contestáveis e visivelmente improfícuas”. Por isso, a promoção de concepções teoricamente fundamentadas e a conseqüente mudança de práticas pedagógicas passam num primeiro momento pela “conscientização” das concepções adotadas, por meio da “revisão crítica” e “questionamento” das idéias feitas de senso comum.¹⁷

Paulo Freire, ao retornar dos quinze anos de exílio fora do Brasil, escreveu já no final da década de setenta sobre a importância da mudança por meio de uma conscientização crítica da educação que permita ao indivíduo SER MAIS¹⁸. Ele combate uma conscientização ingênua da pedagogia vista como alavanca da transformação social e política ou o pessimismo sociológico de que a educação só reproduz mecanicamente a sociedade: o desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente. Uma “consciência crítica não se satisfaz com as aparências”, busca “analisar os problemas com profundidade”, é “indagadora”, “ama o diálogo e nutre-se dele”. “Ao se deparar com um fato faz o possível para livrar-se de preconceitos”, está aberta a “revisões”, e “reconhece que a realidade é mutável”.¹⁹

Com o diagnóstico da necessidade de mudança já delineado, e para alterar as idéias de senso comum em avaliação educacional por concepções críticas teoricamente alicerçadas é necessário haver um processo intencional de reflexões fundamentadas que permita, por meio do debate coletivo, uma melhor conscientização individual e conjunta a respeito da avaliação educacional. É possível discutir que para se constituir ciência com os conhecimentos pedagógicos e avaliativos diagnosticados junto aos docentes tornou-se necessário aprofundar o diálogo esclarecedor e elucidativo entre o senso comum e o conhecimento científico constituído e ressignificado ao longo do tempo. Nas palavras de Boaventura de Sousa Santos²⁰ (2001, pp. 55-56), a ciência Pós- Moderna tenta

¹⁶ LINDGREN, 1977, apud. TEIXEIRA, op.cit.

¹⁷ ABREU, 1996, apud TEIXEIRA,

¹⁸: “Este movimento de busca, só se justifica na medida em que se dirige ao SER MAIS, à humanização dos homens (...) e enquanto viabilidade deve aparecer aos homens como desafio e não como freio ao ato de buscar . Esta busca do SER MAIS, porém, não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão (...)” (Freire, 1983, p. 86).

¹⁹ Idem, 2005,

(...) “dialogar com outras formas de conhecimento deixando-se penetrar por elas. A mais importante de todas é o conhecimento do senso comum, o conhecimento vulgar e prático com que no cotidiano orientamos as nossas ações e damos sentido à nossa vida”.

E então, por mais “mistificado” e “conservador” que seja o conhecimento que advém do senso comum, este também tem uma “dimensão utópica e libertadora” que pode ser expandida pelo “diálogo com o conhecimento científico”. A partir deste pressuposto, e ao tomar em consideração as pesquisas e a literatura especializada em avaliação da aprendizagem numa perspectiva teórica de abordagem formativa, podem ser estabelecidos a conversa e o diálogo com o conhecimento cotidiano em avaliação dos docentes em sala de aula.

Só assim acredito na ruptura com concepções em avaliação mais classificatórias, automatizadas e pouco refletidas. Penso numa formação contínua do docente em avaliação que permita o estudo e a reflexão também contínuos, voltados à compreensão e ao entendimento de uma prática pedagógica concreta e à superação de “representações inibidoras “em avaliação que subjazem no ambiente escolar. Não se trata de impor um modelo teórico de avaliação formativa ou mesmo aplicar um “modelo” na ação, mas refletir junto à prática instituída desvelando caminhos que ampliem as perspectivas educacionais da avaliação e possam ser teorizados, discutidos, ou mesmo reconceptualizados. O diálogo pressupõe uma direção contrária à idéia de simplesmente passar de um estado de ignorância para o conhecimento objetivo e absoluto da ciência no ideário da modernidade Santos ressalta:

Na ciência moderna a ruptura epistemológica simboliza o salto qualitativo do conhecimento do senso comum para o conhecimento científico; na ciência pós-moderna o salto mais importante é o que é dado do conhecimento científico para o conhecimento do senso comum. O conhecimento científico pós-moderno só se realiza enquanto tal na medida em que se converte em senso comum.²¹

²⁰ SANTOS, Boaventura de Sousa, *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto: Afrontamento, 2001.

²¹ Idem, p. 57

Um trabalho de doutorado deve ir além de um diagnóstico da realidade. A pesquisa construída coletivamente aponta para a possibilidade da práxis, isto é, de se estabelecido o fluxo reflexão-ação-reflexão. A avaliação tem muitos objetos, diferentes paradigmas, e a formação na área ainda é deficiente.

A avaliação formativa nos dias de hoje tem sido uma temática muito discutida pelos profissionais da educação, mas “embora a avaliação tenha estado sempre no cotidiano de nossas vidas e nas práticas escolares, os paradigmas de avaliação qualitativa ainda não chegaram às salas de aula”.²² Em recente pesquisa elaborada por Oliveira (2007) constatou-se que a formação em avaliação de professores do Curso de Pedagogia (que ministravam disciplinas relacionadas à avaliação) investigados em dez Instituições de Ensino Superior da grande São Paulo revelou-se precária, fragmentada, com uma forte dicotomia entre a teoria e a prática, bem como pela ausência de um quadro teórico atualizado e contextualizado nas problemáticas atuais em avaliação.

É indispensável empenhar novos trabalhos de pesquisa que se aproximem das situações concretas da avaliação escolar no Ensino Básico e Superior, o que me impulsionou ainda mais a assumir o seguinte problema de pesquisa:

Investigar a influência de um processo de reflexão e formação em serviço de docentes sob o aspecto de possibilidade de desencadeamento de mudanças práticas e conceituais no processo avaliativo na perspectiva da avaliação à serviço da aprendizagem.

Esta pesquisa teve como objetivo utilizar a reflexão e a ação em avaliação como estratégia de formação, contribuindo para a elaboração de construtos teórico-práticos em avaliação formativa para docentes do Ensino Básico e Superior.

Para atender ao compromisso de pesquisa delineado fiz a opção por um trabalho coletivo de reflexão continuada, pautado pelos princípios da pesquisa – ação, e que se relacionasse em todos os momentos com a prática avaliativa desses docentes. Situei-me assim diante da emergência de uma abordagem qualitativa em pesquisa que desse conta da complexidade de concepções em jogo, de diferentes representações dos sujeitos envolvidos, dos conflitos teórico-práticos, dos avanços e resistências assumidos ou velados no pensar e no fazer docentes.

²² CAPELLETTI, op. cit, p. 117

Intervir no curso da ação educacional enquanto é feita a investigação de natureza qualitativa em avaliação da aprendizagem e formação pareceu-me uma opção metodológica coerente com os princípios educacionais emancipatórios de reflexão e ação críticas e sociais.

A compreensão de novos olhares, a permuta de saberes, as desconstruções provocativas, o enredamento de significados e participações mostraram-se passíveis de pequenas e significativas mudanças, bem como de questionamentos a serem ressignificados pelo do estudo partilhado da docência no Ensino Básico e Superior, com o objetivo de melhorar a aprendizagem dos alunos por meio da avaliação formativa.

A partir de uma orientação crítico-dialética como professora-pesquisadora assumi a responsabilidade conjunta na formação de docentes para o exercício da reflexão, da criticidade, do diálogo, do ir e vir entre a teoria e a prática, da transformação em um contexto de pesquisa -ação, ao mesmo tempo em que também me apropriei da sabedoria de vida e ensino desses mesmos docentes com o privilégio único e intransferível de crescer e aprender “com”.

A natureza transacional da orientação metodológica crítico-dialética requer um diálogo entre o investigador e o objeto a ser investigado. Esse diálogo deve ser dialético por natureza para transformar a falta de conhecimento e as interpretações errôneas (aceitas historicamente mediante estruturas tidas como imutáveis) dentro de uma concepção de maior informação (analisando como as estruturas, ou melhor, a concepção de avaliação pode ser mudada compreendendo as ações necessárias para desencadear esses conflitos e equilíbrios). E o “diálogo não pode excluir o conflito, sob pena de ser um diálogo ingênuo”.²³

Retornando um pouco à origem da pesquisa-ação, em Kurt Lewin e seus colaboradores, Maria Isabel Silva²⁴ analisou uma diversidade de opiniões no campo da educação quanto a essa abordagem em pesquisa, encontrando problemáticas que a atravessam, como a problemática **política**, que advém da intenção de mudança social ligada à investigação, ao papel do conhecimento selecionado e que não é neutro perante as tomadas de decisões sobre a ação, e na articulação das

²³ FREIRE, Paulo, op. cit,

²⁴ SILVA, Maria Isabel R. L. Práticas educativas e construção de saberes-metodologias da investigação-ação. Instituto de inovação Educacional, Ministério da Educação, Lisboa: Ciências da Educação, nº9, 1996.

intenções em jogo, privilegiando interesses dos investigadores e em separado dos atores.

Essa interface se revelou também em minha investigação a partir de uma intenção declarada em atuar numa perspectiva de transformação, acreditando no potencial de intervenção real da avaliação no contexto de vida pessoal e profissional dos que a advogam. Em meio a esse jogo de intenções também transitaram os interesses dos docentes de resolver e responder aos dilemas teórico-práticos encontrados em suas classes ao avaliar os alunos por caminhos eficientes e talvez menos penosos.

Há também na pesquisa-ação uma problemática **epistemológica** que tenta unir ação e investigação, estabelecendo relações entre teoria e prática na produção de conhecimentos em meio a uma realidade em mudança.²⁵

Essa foi uma tônica nos encontros de investigação em que os seminários, como principais espaços de discussão coletiva, ao mesmo tempo em que permitiram a reflexão teórica mais aprofundada também tocaram no plano de trabalho de cada professor com as suas classes.

E a problemática **metodológica** nesse contexto é igualmente essencial, pois se refere à seleção dos instrumentos mais adequados à produção do conhecimento²⁶, que nesta pesquisa foram os seminários, as entrevistas individuais e coletivas e o grupo focal de avaliação, que tiveram a intenção de desencadear mudanças práticas e conceituais na realidade de oito docentes envolvidos com o processo de investigação-ação no período que se iniciou em dezembro de 2004 e se estendeu até abril de 2006.

Para dar conta desse complexo objeto de pesquisa em avaliação selecionei um corpo de autores para discutir diretamente com os docentes e também com o material empírico levantado em parceria. Dentre os teóricos consultados destaco alguns: Allal, Afonso, Abramowicz, Abrechet, Andaloussi, Apple, Barbier, Bonniol, Cappelletti, Cardinet, Cortesão, Freire, Gadotti, Giroux, Hargreaves, Hadji, Imbernón, Morin, Nóvoa, Perrenoud, Sacristán, Santos, Saul, Sordi, Sousa, Tardif, Thiollent, dentre outros.

Tendo como foco de pesquisa a reflexão e ação em avaliação como estratégia de formação continuada de docentes, além de desmistificar as principais

²⁵ Idem.

problemáticas levantadas, vale dizer, o rompimento com o hábito de medição nas representações docentes, com uma concepção de aprendizagem empirista e um sistema de avaliação classificatório, analisei ao longo do percurso da ação e investigação desta tese os questionamentos apresentados pelos docentes no início da pesquisa, que se referiam também às concepções de aprendizagem e avaliação presentes na escola, aos desdobramentos práticos da avaliação formativa, da orientação classificatória, e às considerações estruturais de gestão do processo de mudança.

O primeiro capítulo – A Importância da Avaliação na Formação Docente- refere-se em primeira instância à emergência da pesquisa delineada e sua relevância ao proceder a uma análise e investigação do objeto em questão em outras pesquisas e na literatura em avaliação e formação consultadas, desvelando algumas fragilidades da formação docente em avaliação. Considero neste capítulo que as mudanças na formação docente e no processo de avaliação pressupõem a reconceptualização da concepção de educação e avaliação desses docentes, bem como do paradigma e organização curricular que servem de cenário e substrato para essas ações.

O segundo capítulo - Ser professor na Escola Contemporânea: a dimensão da avaliação na estruturação da profissionalização docente trata da gênese da profissão de professor e sua constituição em diferentes tempos e cenários, apresentando dentre as dimensões centrais do profissionalismo docente a formação em avaliação como uma ação social e politicamente comprometida com a melhoria da qualidade de aprendizagem e de vida de cada indivíduo. O capítulo também ressalta o papel do gestor na formação em avaliação.

O terceiro capítulo - Avaliação formativa: em busca de uma compreensão mais abrangente da temática - apresenta um breve panorama da avaliação no paradigma positivista e o contexto sociopolítico-econômico da emergência da avaliação formativa nas décadas de sessenta e setenta. Busquei compreender e sintetizar algumas dimensões e indicadores da avaliação formativa na perspectiva de diferentes autores no decorrer do tempo até o movimento da avaliação formativa numa perspectiva emancipatória.

O quarto capítulo – Metodologia - indica de forma mais detalhada a opção pela pesquisa qualitativa em uma orientação crítico-dialética. Coerente com essa

²⁶ Idem.

perspectiva de pesquisa, o método da pesquisa-ação é contextualizado no tempo e espaço por meio de múltiplos olhares, destacando-se as questões da participação e da mudança nesta abordagem de pesquisa. Caracterizam-se os sujeitos e o contexto da investigação, apresentando a seguir os procedimentos metodológicos, ou melhor, os seminários, as entrevistas, o grupo focal e a observação participante.

O quinto capítulo - Discussão dos resultados- debate as idéias centrais dos seminários combinadas com informações dos demais instrumentos qualitativos desvelando conflitos, ganhos e perdas no percurso da pesquisa-ação implementada, acompanhando a rede de conceitos e significados em avaliação dos diferentes atores.

A conclusão apresenta as questões mais pertinentes à crítica do processo de pesquisa delineado, apontando a centralidade da questão da avaliação na formação docente, os principais construtos teórico-práticos construídos pelos docentes e os conflitos e desafios para o futuro da investigação nessa área.

CAPÍTULO 1

A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE

1.1 FORMAÇÕES EM AVALIAÇÃO: A CARÊNCIA IDENTIFICADA

O sonho ainda pode impulsionar uma utopia libertadora, uma consciência ética e crítica que desencadeie uma ação e requeira a ousadia de não desistir, pois antes de reproduzir simplesmente as cenas já vividas em nossa história escolar, é possível e necessário, como diz Cappelletti, compor uma concepção renovada que situe a avaliação como:

(...) uma investigação crítica de uma dada situação que permite, de forma contextualizada, compreender e interpretar os confrontos teórico/práticos, as diferentes representações dos envolvidos e as implicações na reconstrução do objeto em questão. Esse processo desencadeia uma intervenção intencional de estudos, reflexões, releituras, gerando nas ações/decisões um movimento de problematização e ressignificação na direção de transformações qualitativas de relevância teórica e social.²⁷

Para poder ressaltar a relevância do objeto de pesquisa nos seus aspectos científico, social e institucional, tomei como ponto de partida o levantamento da temática sobre a avaliação educacional e a conseqüente formação de docentes para essa ação, tendo em vista a complexidade atual dos questionamentos nessa área de estudo. Afinal, como tem sido compreendida a questão da avaliação educacional? Até que ponto a avaliação tem sido objeto da formação de professores? Consultando teses, dissertações, periódicos e livros com o objetivo de numa exploração inicial fazer o levantamento de informações para fundamentar a importância científica desta pesquisa, buscando convergências e divergências em outras produções científicas. A partir daí foi possível compreender melhor o contexto, a extensão e a profundidade teórico-práticos já atribuídos ao objeto de pesquisa em questão.

²⁷ CAPPELLETTI, Isabel Franchi. Avaliação de Políticas e Práticas Educacionais. São Paulo, Articulação Universidade Escola: 2002.

Identifiquei em levantamento pela internet²⁸ doze dissertações e teses nacionais do final da década de 1980 até 2004 que se envolveram no estudo e prática da avaliação formativa na escola. Dentre essas selecionei apenas dez²⁹ que mais se relacionavam com meu trabalho por apresentarem a possibilidade de ajudar professores em serviço a melhorar suas práticas sem avaliação e alcançar maior sucesso na gestão das aprendizagens no Ensino Fundamental e Superior. Esses trabalhos desenvolvidos principalmente nos últimos dez anos revelam a pertinência da questão como algo emergente e importante para a diminuição da exclusão educacional e social, buscando não apenas maior sucesso ante as aprendizagens, como também ampliando a possibilidade do exercício pleno da cidadania.

Da literatura voltada à avaliação formativa disponível nas publicações em língua portuguesa destaco a importância do modelo formativo em avaliação

²⁸ www.periodicos.capes.gov.br

²⁹ BORBA, Amandia Maria. *Identidade em construção: investigando professores das séries iniciais do ensino fundamental na prática da avaliação escolar*. PUC/SP, 1999.
Orientadora: Mere Abramowicz.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. *Processo de mudança da avaliação da aprendizagem: o papel do professor – representações e práticas*. USP – Faculdade de Educação, 1998.
Orientadora: Sonia Terezinha Penin.

CUNHA, Ana M. de Oliveira. *A mudança conceitual de professores num contexto de Educação Continuada*. USP/SP, 1999.
Orientadora: Myriam Krasilchik.

SOUSA, A. Sandra M. L. *Avaliação da aprendizagem na escola de 1º grau – legislação, teoria e prática*. USP/SP, 1986
Orientadora: Sonia Penin.

MOURA, Maria Isabel de Assis. *A prática da avaliação formativa na escola de primeiro grau – análise de um caso*. PUC/SP, 1992.
Orientadora: Ana Maria Saul.

RAPHAEL, Hélia Sônia. *Avaliação como ponto de mediação na construção do projeto pedagógico: um processo de pesquisa-ação*. UNESP-Marília, 1999.
Orientadora: Sonia Maria Duarte Grego.

MARTINEZ, Carmem Lídia Pires. *Explorando o potencial da avaliação formativa: análise de uma experiência centrada na escola*. UNESP-Bauru, 2001.
Orientadora: Lizete Maria Orquiza de Carvalho.

BITTENCOURT, Neide Arrias. *Avaliação formativa de aprendizagem no ensino superior: um processo construído e vivenciado*. USP/SP, 2001.
Orientador: Marcos Tarcísio Masetto.

CRUZ, Sonia B. *O professor diante das dificuldades de aprendizagem de seus alunos: concepções e intervenções* – UNESP/ Araraquara, 2004.

RAPHAEL, Hélia. *Meta-Avaliação: congruência e contradições no curso de pedagogia* – UNESP/ Marília, 2004.

apresentado em vários capítulos por autores nacionais e estrangeiros respeitados em nosso país como: Abramowicz (2005); Afonso (2000); Bonniol (2001); Cappelletti (1999); Cardinet (1993); Cortesão e Torres (1993); Demo (2004); Hadji (2001); Landsheere (1986); Masetto (1992); Pacheco (1994); Perrenoud (2000); Rosales (1992); Saul (1985); Sordi (2001); Vasconcellos (1998); Sousa (2007).

Encontrei, no entanto, apenas quatro livros que têm como título a temática da avaliação formativa. Seus autores são Roland Abrech (França), Janssen Silva (Brasil), Jean Cardinet, Phillippe Perrenoud e Linda Allal (França) e Luisa Cortesão (Portugal). Outros, embora com outros títulos tratam na obra como um todo de questões da avaliação formativa, por exemplo: “Avaliação Desmistificada”, de Charles Hadji, e “Pedagogia Diferenciada” de Phillippe Perrenoud. Se já são escassos os livros dedicados especificamente ao tema, há maior ineditismo ainda na relação entre avaliação e formação de professores, e apresentada por Jean M. Barbier em seu livro *Avaliação em Formação*, traduzido para a língua portuguesa em 1985.

Em mais de trezentas pesquisas discutidas na ANPED Sudeste, UERJ Rio de Janeiro em 2004, e PUC Minas Gerais em 2006, pude encontrar na revisão dos anais apenas seis³⁰ trabalhos que abordam questões pertinentes a esta investigação, levantando questionamentos como: Até que ponto os professores dominam concepções e estratégias formativas em avaliação das aprendizagens? E os profissionais que formam pedagogos o que devem conhecer em avaliação das aprendizagens? Como o trabalho coletivo de formação pode favorecer a reflexão crítica sobre a prática docente em avaliação? É possível transformar a escola

³⁰ SORDI, Mara R. Leme. *A avaliação e seu potencial inovador nos processos de formação universitária: a visão dos professores de artes e letras*. PUC – Campinas- 2004.

ANDRÉ, Marli. *A pesquisa sobre formação de professores na região sudeste – 2002* Conteúdos estudados, conteúdos silenciados – PUC – SP- 2002.

SEPÚLVEDA, Denise. *A avaliação nos processos de formação de professores/as: sua influência no cotidiano escolar*. UFFF-2004.

GOMES, Suzana dos S. *Avaliação formativa da aprendizagem*. Uma análise de práticas pedagógicas no 3º ciclo. UFMG-2004.

CRUZ, Sonia B. *O professor diante das dificuldades de aprendizagem de seus alunos: concepções e intervenções* – UNESP, Araraquara -2004.

RAPHAEL, Hélia. *Meta – avaliação: congruência e contradições no curso de pedagogia* – UNESP, Marília – 2004.

tornando-a mais inclusiva e com novas práticas em avaliação formativa? O que fazer para superar a denúncia de que a teoria e a prática em avaliação na atualidade mostram-se insuficientes para lidar com as questões da avaliação no cotidiano escolar? A formação docente continuada vai desconsiderar o estudo da avaliação, deixando os professores simplesmente reproduzirem as estratégias e conceitos vivenciados como estudantes? Qual o potencial inovador da avaliação formativa na Universidade? Já na ANPED nacional de 2007 não houve registro de nenhum trabalho referente à avaliação formativa ou mesmo à formação de professores em avaliação.

A partir dessas questões, e outras mais, pude constatar a centralidade da problemática da avaliação na formação de docentes em pesquisas desenvolvidas na região sudeste que problematizam e discutem a força indutora da avaliação conduzida pelos docentes nos processos de inovação e mudança educacional e social.

Analisando os anais e registros do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) realizado no Paraná em 2004, e em Pernambuco em 2006, pude constatar também que a avaliação das aprendizagens nas universidades vem sendo objeto de discussão nos últimos anos, impondo reflexões sobre as concepções e práticas vigentes na literatura educacional sobre avaliação educacional. Reconheci que há grandes tensões em jogo nesse movimento simultâneo de resistência às mudanças e abertura para o novo. Em face das discussões empreendidas, os trabalhos em avaliação ali apresentados destacam mais uma vez a problemática da falta de articulação entre ensino, aprendizagem e avaliação como algo difícil de ser superado. Persiste determinada incoerência entre a concepção e a ação dos docentes em avaliação. Reflete-se assim nos três³¹ trabalhos selecionados a importância da vivência, do estudo e discussão sobre outras abordagens em avaliação na formação continuada e também especificamente no Curso de Pedagogia. Essa perspectiva de análise também se evidencia na recente

³¹ BORBA, Amândia; FERRI, Cássia e HOSTINS, Regina C. Avaliação formativa no Ensino Superior: as tensões de um movimento de formação de professores universitários. *Anais do XII Endipe*, pp. 242-254.

BATISTA, Carmura O. A formação de professores e a avaliação. *Anais do XII Endipe*, pp. 1858-1868.

BELÃO, Vania. e MENIN, Ana Maria C. Avaliação escolar, formação de professores. *Anais do XII Endipe*.

investigação concluída em 2007 no Programa de Educação: Currículo da PUC/SP. (11)³²

Refletindo um pouco mais sobre as principais discussões levantadas na literatura científica de forma geral, amplo agora o debate em relação à avaliação da aprendizagem destacando inicialmente a afirmação de Barbier³³ ao sustentar que a questão da avaliação tornou-se, a partir da década de 1970, um dos maiores problemas na formação de professores. Ele diz que falar da avaliação relativamente a um ato de formação indica uma função social que valorize essa ação: pode parecer mais necessário falar de avaliação do que realizá-la adequadamente. Em torno das tensões geradas pelo processo de avaliação na escola e nos espaços de formação transitam os espaços ideológicos de profissionais formadores e em formação, onde afloram posturas classificatórias e reducionistas, bem como formativas e emancipatórias. Essa preocupação é repetida por Lüdke ao expressar que:

É preciso atentar não apenas para a formação (ou deformação) que o professor recebe através do curso que o habilita ao magistério, mas também para toda a influência que ele recebe, ou deveria receber, especificamente sobre o problema da avaliação. Qual a literatura pertinente disponível? Com quem o professor discute as delicadas questões da avaliação, quem auxilia a sair de complicados dilemas? Considerando-se o isolamento no qual, em geral, decorre o trabalho do professor.³⁴

É sabido que diferentes concepções em educação geram no trabalho do professor modos distintos de abordar as atividades dos alunos e emitir juízos de valor a respeito de seus progressos e dificuldades. Implícitas nas diferentes concepções do trabalho do professor, e dos discursos oficiais que orientam suas práticas, encontram-se filosofias e princípios educacionais que nortearão ações e decisões no espaço das micropolíticas de sala-de-aula.

A formação de professores tem se mostrado insuficiente e incapaz de desencadear mudanças práticas e conceituais na realidade docente tanto na formação inicial como na continuada, pela falta de aprofundamento teórico e conhecimento específico dos professores sobre a avaliação da aprendizagem e seus

³² OLIVEIRA, Elda Damásio. A formação dos formadores em avaliação da aprendizagem: o processo de formação inicial em debate. Dissertação de Mestrado em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

³³ BARBIER, J. M. *A avaliação em formação*. Porto, Portugal: Afrontamento, 1985.

intervenientes epistemológicos, técnicos, políticos, sociais e éticos, que tendem a impulsionar ou tolher o desenvolvimento dos estudantes. Por outro lado, quando o conhecimento teórico é disponibilizado aos docentes, isto também não garante sua concretização, pois em parte depende de fatores estruturais internos e externos, da vontade, do querer fazer, do entendimento e processamento das informações e pesquisas já realizadas, e da sua conseqüente transposição didática para o cotidiano das salas de aulas. Penso que muitas teorizações não resultam em articulações teórico-práticas, distanciando-se demais da realidade educacional e de seus desafios emergentes, contextualizados em determinado tempo e espaço.

São muitas vezes desconsiderados na formação o estudo e a discussão concernentes às questões específicas da avaliação, agindo como se a avaliação pudesse ficar à margem da educação. Ludke enfatiza:

Reconheço, pois como um espaço a ser preenchido no campo da avaliação educacional escolar, a devida consideração do lugar que ela deve ocupar na formação do futuro professor e também daquele que já está exercendo a docência. Não estamos conseguindo converter o conhecimento teórico acumulado sobre avaliação educacional em saber do professor, futuro ou atual, para que ele possa enfrentar com sucesso os problemas de seu trabalho cotidiano com os alunos.³⁵

Talvez fosse plausível perguntar: a circulação da literatura no ambiente escolar seria suficiente como ponto de partida para a mudança? O que poderá garantir uma autonomia teórico-prática do docente em avaliação? Como os estudos realizados no ambiente escolar poderão gradualmente se libertar de concepções positivistas em ensino e avaliação? E os textos consultados recorrem à articulação teoria-prática apresentando situações concretas de trabalhos alternativos em avaliação da aprendizagem? Os programas de formação contínua privilegiam discussões sobre a abordagem formativa em avaliação? São discutidos os problemas reais dos professores em avaliação buscando suporte e fundamentação para eles em diferentes estudos e autores? E os professores, desejam a mudança?

³⁴ LUDKE, Menga, *Um Olhar Crítico sobre o Campo da Avaliação Escolar*. In: FREITAS, Luiz Carlos. (org.). *Avaliação – construindo o Campo e a Crítica*. Florianópolis, Insular, 2002

³⁵ Idem.

Foram instigados e apoiados pelos pais, pelos pares, pelos estudantes ou gestores a novas posturas em avaliação?

É interessante ponderar que os professores estão recebendo informações teóricas por meio de livros e artigos de circulação, mas por suas atitudes e posturas contraditórias com respeito ao ensino e à avaliação noto que essas informações não conduzem a ações pedagógicas coerentes, o que me leva a concluir que para atingir os professores será necessário conhecer e trabalhar com sua realidade e melhorar sua formação.³⁶

Realizando um trabalho de pesquisa-ação com professoras do Ensino Fundamental de uma instituição pública no Estado de Santa Catarina no qual tecia a identidade do professor como avaliador, Borba (2001), ao consultar a literatura especializada sobre o papel do professor no processo de avaliar concluiu que:

Esses estudos apontam para a complexidade do ato de avaliar e para a fragilidade da formação do avaliador no contexto educacional. Particularmente no curso de Pedagogia, o currículo voltado para uma formação mais generalista não privilegia estudos sobre avaliação. Assim, apesar dos avanços teóricos e metodológicos na área de formação de professores e de avaliação, os estudos não são conclusivos. Ao contrário, abrem espaços e interrogações para o desenvolvimento de percepções sobre esse objeto que se move, constituindo-se a cada momento em um ponto de partida: o professor na ação de avaliador.³⁷

A falta de atenção específica ao aspecto da avaliação na formação de professores, tanto inicial como continuada, tem contribuído para dificultar a aproximação, de parte deles, de procedimentos possivelmente favoráveis a um melhor desempenho do trabalho avaliativo. No entendimento de Borba³⁸, o professor deveria apropriar-se “de um saber teórico-metodológico para desenvolver uma avaliação mais ampla e formativa”, e também desenvolver “a habilidade de saber-fazer avaliação”, como algo que se constrói “na relação ética que o avaliador estabelece com seus pares”.

³⁶ Idem.

³⁷ BORBA, Amandia M. *Identidade em Construção* – Investigando Professores na Prática da Avaliação Escolar. São Paulo: Educ, 2001.

³⁸ Idem.

O professor aprende sobre seu próprio ofício ao construí-lo e refletir sobre ele, compreendendo-o, teorizando-o e propondo encaminhamentos concretos de ação em um ambiente de diálogo e participação, tendo em vista a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Trata-se da avaliação utilizada como ponto privilegiado de formação.

A “inventividade e a criatividade” requeridas pelo professor no exercício da sua docência, e os “discernimentos autônomos” que os professores serão convocados a fazer, quando confrontados com os problemas reais que a prática educativa confere, só poderão, contudo, de acordo com Schön³⁹, verem-se “ativados na consciência docente quando mediados por processos reflexivos sistemáticos - investigar/interpretar/apropriar-se de suas intenções “- os quais propiciam ao professor a possibilidade de refletir sobre os esquemas de ação que aciona no ato de ensino e sobre o encaminhamento de seu trabalho com os estudantes.⁴⁰

Para Alonso⁴¹, o professor precisa colocar-se na posição de pesquisador que busca compreender e analisar os fenômenos que observa, com o objetivo de encontrar não só respostas às perguntas que ele se faz e possíveis encaminhamentos, como também soluções para as dificuldades constatadas. É o que Tardif⁴² chama de praticante “reflexivo”: um docente que elaborou ao longo de sua carreira um julgamento pedagógico de alto nível. A inovação, o espírito crítico e a “teoria” são ingredientes essenciais para a formação de um praticante reflexivo que observa e avalia o cotidiano da classe, analisando situações de ensino e avaliação, suas reações e a dos alunos, sendo capaz de modificar, simultaneamente, seu comportamento e os elementos da situação a fim de atingir os objetivos a que se propôs.

Já na década de 1990 Abramowicz destacou a importância da dimensão afetiva no ato de avaliar, apresentando alguns questionamentos pertinentes voltados à “construção do conhecimento como atividade produtiva, crítica, criativa, pela via privilegiada do diálogo”:

³⁹ SCHON, Donald. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: NÓVOA, Antônio. (org). *Os Professores e sua Formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1997..

⁴⁰ AQUINO, Júlio G. & MUSSI, Mônica C, 2001, p. 219

⁴¹ ALONSO, ALONSO, Myrtes. Formar Professores para uma nova escola: In ALONSO, M (org.). *Trabalho docente: teoria e prática*, São Paulo: Pioneira, 1999

⁴² TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude & GAUTHIER, Clermot. *Formação dos professores e contextos sociais: Perspectivas internacionais*. Portugal: Rés Editora, 1997.

(..) ”como incorporar a emoção, a afetividade ao panorama da avaliação sem banalizá-la ou conotá-las com um enfoque impressionista? O que a avaliação da aprendizagem gera no aluno como sentimento? O que fica nele? Como influi na interação professor –aluno? (...) gradativamente foi crescendo a tendência de ver o aluno não apenas como um rol de habilidades ou um conjunto de informações, mas como um ser humano com expectativas, opiniões, atitudes, interesses, afetividade.⁴³

E Tardif⁴⁴ complementa dizendo que o ensino exige um investimento profundo, tanto afetivo como cognitivo, nas relações humanas com os alunos. Estas relações dificilmente podem ser de fachada; exigem que os docentes comprometam-se e envolvam-se pessoalmente nas relações interpessoais.

O interesse em promover o desenvolvimento de cada estudante traduz-se, consoante Hadji, na busca de um ideal, de uma abordagem alternativa à visão classificatória de avaliação:

(...) a avaliação formativa sempre terá uma dimensão utópica. Sua existência concreta jamais é assegurada. Ela é uma possibilidade oferecida aos professores que compreenderam que podiam colocar as constatações pelas quais se traduz uma atividade de avaliação dos alunos... a serviço de uma relação de ajuda. É a vontade de ajudar que, em última análise, instala a atividade avaliativa em um registro formativo.⁴⁵

1.2 O PARADIGMA POSITIVISTA EM AVALIAÇÃO

Retomo o compromisso desta investigação como a ressignificação da formação continuada de docentes, a partir das dificuldades e facilidades vivenciadas pelos professores em seu cotidiano da sala de aula no Ensino Superior (Curso de Pedagogia) e séries iniciais (Escola de Aplicação) do Ensino Fundamental no processo de avaliação da aprendizagem. É possível desencadear mudanças

⁴³ ABRAMOWICZ, Mere. *Avaliando a avaliação da aprendizagem*. São Paulo: Lúmen, 1996.

⁴⁴ TARDIF, op. cit.

⁴⁵ HADJI, op. cit.

práticas e conceituais na realidade docente rompendo com paradigmas excludentes e classificatórios em avaliação?

Kuhn,⁴⁶ ao citar William James, já dizia que “a tendência é alterarmos o mínimo possível o conhecimento já estabelecido, os velhos preconceitos e crenças (...) raramente um novo fato é acrescentado em cru. Mais freqüentemente é misturado e cozido no molho do velho”. Ao mesmo tempo em que acredito que mudar é possível, também tenho consciência dos desafios constantes que acompanham essa crença. O que seria necessário para o docente estabelecer uma ruptura verdadeira com as concepções anteriores em função da construção de uma nova mentalidade educacional no que se refere à avaliação? Será necessário desconstruir em primeiro lugar as idéias anteriores? Podem-se manter representações antigas e sobre elas construir novas representações?

Para Kuhn, a transição de um paradigma⁴⁷ em crise para um novo está longe de ser um processo cumulativo. É antes uma reconstrução da área de estudos com fundamento em novos princípios alterando generalizações teóricas elementares, bem como muito de seus métodos e aplicações. Terminada a transição os cientistas terão modificado a sua concepção da área de estudos, de seus métodos e objetivos. Assim, com base nos mesmos dados observados estabelecem entre eles um novo sistema de relações, organizado segundo um quadro de referência diferente.

A via cartesiana do pensamento apontava a razão como responsável pelos dados primeiros. Seu método dedutivo consistia em decompor uma questão em outras mais fáceis, até chegar a um grau de simplicidade suficiente para que a resposta se tornasse uma evidência. Mas as grandes questões que a realidade faz as pessoas enfrentarem recusam-se a deixar-se dissolver até o nível da evidência, e a simplicidade de sua resposta, quando há simplicidade, pois sempre é mais um novo ponto de partida do que um ponto de chegada. A contemporaneidade não consegue apoiar-se apenas na base frágil da razão.⁴⁸

⁴⁶ KUHN, Thomas S. *A estrutura das Revoluções Científicas*. 3. ed., São Paulo: Ed. Perspectiva, 1994.

⁴⁷ O paradigma é um modo de proceder, praticar, agir, adotado pela ciência normal: na epistemologia, uma noção introduzida por Thomas Kuhn. Um paradigma é um caso notável de sucesso científico, que ganharia um valor exemplar e seria imitado pelos pesquisadores. A estruturação do processo de pesquisa em termos de paradigmas contrapõe-se a da ciência em termos de princípios. A própria palavra, bastante mal definida desde seu aparecimento, tende a ser empregada atualmente em múltiplos jargões (OMNÉS, Roland, 1995, p. 306).

⁴⁸ OMNÉS, Roland. *Filosofia da Ciência Contemporânea*. São Paulo: UNESP, 1995.

A preocupação com a objetividade predominou por alguns séculos nos estudos pedagógicos e avaliatórios. A credibilidade da avaliação escolar residia na perfeição da construção de instrumentos de medida em busca de uma objetividade mensurável. Hoje, a identificação da essência do ato de avaliar com juízo de valor deixa claro que toda avaliação tem por referência um padrão que representa o valor vigente, dependente da questão cultural e, assim, variável no tempo e no espaço. Raphael assevera:

Se a questão teórica evoluiu significativamente dentro deste século, a grande questão, que parece ter avançado muito pouco diante destas progressões, continua sendo a prática avaliatória. Quando a análise se refere a práticas escolares da escola fundamental, pode-se afirmar que elas se pautam por idéias já superadas, em contradições não trabalhadas e em postulados político-ideológicos distantes de uma escola democrática e de qualidade.⁴⁹

Dessa forma, as mudanças qualitativas rumo a uma nova concepção dos docentes ante a avaliação da aprendizagem indicam um processo contínuo, sistemático e intencional de educação e formação para atender às diferentes necessidades dos profissionais do ensino. Mas como introduzir mudanças na formação docente e no processo de avaliação da aprendizagem sem ressignificar as concepções de educação, de paradigma e de organização curricular, que servem de cenário e substrato para a ação docente?

Retrocedendo um pouco no tempo e refletindo sobre a cultura avaliativa interiorizada pelos atores escolares, vê-se que a mudança não pode ocorrer na forma de um passe de mágica. Vivenciam-se longos anos de uma cultura escolar de quantificação, seleção, punição e exclusão. O extenso período da pedagogia tradicional evidenciou por mais de quatrocentos anos a supervalorização dos conteúdos cognitivos destituídos de significado pessoal e relevância social, nos quais imperavam o autoritarismo e o poder em mecanismos de controle, eficiência e competição em sala de aula. Essa configuração muitas vezes reproduziu o contexto

⁴⁹ RAPHAEL, Hélia Sonia. Das práticas utilitárias à práxis avaliatória: uma travessia árdua. In: CARRARA, Kester & RAPHAEL, Helia S. (orgs.) *Avaliação sob exame*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

social “neodarwinista”⁵⁰, sem uma apreensão crítica da realidade. As aulas nesse modelo pautavam-se pela explicação oral, seguida de exercícios de fixação e provas orais e escritas.

E não é essa seqüência didática que permanece muitas vezes no Ensino Básico e Superior ainda em nossos dias? As provas pontuais, fragmentadas, representam momentos de quantificação, premiação e castigo, e aproximam-se de mecanismos estáticos de controle e instrumentos disciplinadores do comportamento dos estudantes. Essas práticas já estavam inscritas nas pedagogias dos séculos XVI e XVII e perduram até hoje na hegemonia da pedagogia tradicional neste país. Os jesuítas chegaram ao Brasil em 1549 acompanhando o primeiro governador geral, Tomé de Souza, e tinham o objetivo de expandir a fé católica sem permitir a proliferação de idéias contrárias. E na eficiente construção desse primeiro sistema de ensino o ritual de provas e exames tinha uma atenção especial para a manutenção do poder vigente.⁵¹

O exame se tornou um instrumento por meio do qual os agentes educacionais - mesmo nesta época - têm a “esperança de melhorar a educação”, considerando que “existe uma relação simétrica entre sistema de exames e sistema de ensino”. Acredita-se assim num falso princípio que assegura que “um melhor sistema de exame, melhor sistema de ensino”. Tudo isso é muito falso já que o exame é “um efeito das concepções sobre aprendizagem, não o motor que transforma o ensino”. Há uma excessiva confiança no exame como um instrumento capaz de melhorar a qualidade da educação e da vida social como um todo, acentua Barriga:

Porém o exame é só um instrumento que não pode por si mesmo resolver os problemas gerados em outras instâncias sociais. Não pode ser justo quando a estrutura social é injusta; não pode melhorar a qualidade da educação quando existe uma drástica redução de subsídio e os docentes se encontram mal pagos; não pode melhorar os processos de aprendizagem dos estudantes quando não se atende nem à conformação intelectual dos docentes, nem ao estudo dos processos de aprender de cada sujeito (...) afirmamos que o exame é um espaço social superdimensionado. Também

⁵⁰ Sobre o contexto social neodarwinista é encontrado em Almerindo Afonso (2007,p.13) uma compreensão maior da idéia como subordinação dos interesses coletivos e os direitos sociais e educacionais aos interesses econômicos, políticos e culturais hegemônicos (nacionais, internacionais e supranacionais, de índole neoliberal ou não) e em termos pessoais induzem o que o autor designa como *hipervalorização dos projetos individuais*, isto é, uma situação em que cada indivíduo tende a construir e reconstruir, de forma isolada e pragmática, a sua biografia e identidade, interiorizando como natural (e desejável) as dinâmicas de competição arbitrária, de sobrevivência a qualquer preço, de seletividade injusta, de elitização classista e de discriminação social, geral.

⁵¹ LUCKESI, Cipriano, *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1995.

enunciamos que o exame não pode resolver uma infinidade de problemas que se condensam nele.⁵²

Refletindo na concepção e usos mais conhecidos na escola, a avaliação ainda é encarada como a medida da diferença entre o que o aluno produz e revela objetivamente em seu desempenho e o que o professor ensinou durante um certo período de tempo. É consenso por parte dos agentes educacionais que por meio do “exame se obtenha um conhecimento ‘objetivo’ sobre o saber de cada estudante”⁵³.

Na prática escolar, avaliar resume-se basicamente no ato de aplicar provas, oferecer informações quantitativas a partir das quais se tomam decisões unilaterais sobre classificações, medida do conhecimento e competência do estudante, e sua possibilidade de continuar aprendendo ou não. O significado da aprendizagem é traduzido por uma nota ou conceito após uma série de provas que pretendem revestir-se da máxima objetividade e clareza, por meio das quais a escola seleciona, controla e hierarquiza seus alunos.⁵⁴

A avaliação como medida apresenta em seus aspectos ontológicos e epistemológicos alguns pressupostos distintos com relação à visão de mundo e de homem, e também de educação e avaliação. O homem é concebido nesse modelo como uma realidade pronta, objetiva e acabada, permeado por verdades perenes e não sujeito a alterações. Bonniol e Vial esclarecem:

Esse tipo de avaliação não satisfaz mais os avaliadores, porque apresenta uma concepção mecanicista do mundo e inscreve-se na ideologia positivista, sobretudo porque tende a transformar em dogma a idéia da monocausalidade linear: a causalidade não é mais a explicação suficiente de um fenômeno. Compreender não é mais procurar a causa. A constatação de que, nas situações de vida e nas práticas sociais, a explicação pode ser pluricausal e não-linear afetou a perenidade desse modelo e sugeriu a necessidade de outras avaliações.⁵⁵

⁵² BARRIGA, Angel D. *Uma polêmica em relação ao exame*. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). 4ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

⁵³ Idem,

⁵⁴ SMOLE, Kátia, *Inteligência e Avaliação - da idéia de medida à idéia de projeto*. Tese de doutorado. São Paulo, USP, 2001.

⁵⁵ BONNIOL, J, & VIAL, M. *Modelos de Avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

A idéia de um homem pronto, acabado e não sujeito a alterações se expande na sociedade impondo divisões deterministas de classes sociais, estabelecendo a impossibilidade de mudança do *statu quo*. Os indivíduos adaptam-se assim passivamente diante das situações sociais. A ciência, na perspectiva positivista, revela um quadro pronto e acabado de axiomas, postulados, definições, interpretações, teorias e leis aplicáveis ao conhecimento de parte da realidade.

Nas representações e tradições positivistas a educação e a avaliação têm servido basicamente como instrumentos de controle social com uma pedagogia de transmissão de conteúdos, sem crítica e reflexão, exaltando ainda mais a dicotomia teórico-prática⁵⁶ (Rodrigues, 1995). Nesse paradigma há uma abordagem fragmentada dos fenômenos em que a realidade é única, tangível, quantificável, convergente, passível de ser medida e isolada do contexto. O design é definido a priori e as situações são facilmente controláveis em laboratório, de forma objetiva e artificial, resultando em conhecimentos generalizáveis, com uma ética autoritária, juízos de fatos, com um processo decisório unilateral que não se engaja com a transformação social. Como distingue Santos:

Era à força do positivismo que desde meados do século XIX havia invadido de forma avassaladora o campo do pensamento, relegando a fé e o misticismo a um segundo plano. O pensamento de então, e de certa forma até hoje, só merecia crédito para ser examinado se houvesse se constituído sob a chancela de “científico”, mesmo que não o fosse.⁵⁷

Há uma busca por aparente simplificação do processo voltando os olhares prioritariamente para os resultados observáveis, medidos e quantificados, pois apenas esses são considerados como “científicos”:

Preferindo os produtos acabados por serem mais estáveis e favorecerem a medição e a comparação, reduzindo-se a um controle do resultado observado em relação à medida esperada – “uma realidade

⁵⁶ RODRIGUES, Pedro, As três lógicas da avaliação de dispositivos educativos. In: RODRIGUES, P. & ESTRELA, A. *Para uma fundamentação da avaliação em educação*. Lisboa, Portugal: Colibri, 1995. 1995, p.

⁵⁷ SANTOS, op. cit, p. 103

multidimensional resumida a uma simples média mediante um vetor de coeficientes de ponderação.⁵⁸

1.3 A PERTINÊNCIA DA AVALIAÇÃO COMO PRÁTICA SOCIAL X AVALIAÇÃO A SERVIÇO DO MERCADO

Da importância da reconceptualização teórica das questões avaliativas junto aos professores emergem importantes questões voltadas à relevância social desta pesquisa.

É na mesma direção que Albuquerque encaminha sua discussão:

É importante salientar que a avaliação é uma prática social, inserida num conjunto de outras práticas, sofrendo determinações sociais mais amplas (...). O exercício da avaliação “tanto pode reafirmar ações autoritárias, conservadoras, classificatórias, de exclusão, como pode contribuir efetivamente, com um processo democrático no interior da escola, desencadeando rupturas com a autocracia, o determinismo, a seletividade, favorecendo a construção de práticas pedagógicas de inclusão.”⁵⁹

Quando o currículo é um espaço de desenvolvimento educacional dinâmico, emancipatório, a voz dos professores assume um papel decisivo na construção de um Projeto Político Pedagógico transformador qualificando aqueles que dele fazem parte a exercerem sua plena cidadania. Afinal, que tipo de homem é esperado desenvolver? Um ser que acumula informações ou que concebe e pensa em sua realidade na busca de melhor qualidade de vida pessoal e social? Giroux⁶⁰ vê professores como “intelectuais transformadores” capazes de interferir na sua situação pessoal e profissional, com a possibilidade de gerir espaços, tempos e saberes na construção de um mundo melhor.

⁵⁸ BONNIOL & VIAL, op. cit., p. 54

⁵⁹ ALBUQUERQUE, Targélia de Souza. Prefácio. In: CARVALHO, M. Helena (org). *Avaliar com os pés no chão da escola* – reconstruindo a prática pedagógica no ensino fundamental. Recife: UFPE, 2000.

⁶⁰ GIROUX, Henry, *Escola Crítica e Política Cultural*. São Paulo: Cortez, 1988.

A realidade social na qual a humanidade se encontra inseridos impõe resultados a curto prazo de investimentos quanto ao tempo, dinheiro, recursos despendidos, com a satisfação imediata das vontades, das lógicas de consumo, dos vínculos frágeis e descartáveis entre os seres humanos, do descomprometimento com o outro, com a alteridade . A alteridade é nomeada pelo sociólogo polonês Zigmunt Bauman como uma realidade” líquida “,difusa e cada vez mais ambígua, paradoxal, oscilando entre extremos de atração e repulsa. E é esse cenário que permeia o contexto educacional, a formulação das concepções em avaliação e a formação do profissional da educação na escola contemporânea. A era atual reflete um mundo repleto de sinais confusos, propenso a mudar com rapidez, aceleradamente, imprevisivelmente. As relações cada vez mais fluidas, descomprometidas e fugazes geram níveis de insatisfação e insegurança sempre maiores. Bauman observa:

É numa cultura consumista como a nossa, que gera a necessidade do produto pronto para uso imediato, o prazer passageiro, a satisfação instantânea, resultados que não exijam esforços prolongados, receitas testadas, garantias de seguro total e devolução do dinheiro.⁶¹

O conhecimento e a pesquisa não são produtos isolados a serem adquiridos por consumidores, mas um bem universal, uma construção coletiva para influenciar o futuro de cada um e de todos. Transformações profundas nos modos de conhecer deveriam estar relacionadas com uma transformação igualmente profunda nos modos de organizar a sociedade.⁶²

Da mesma forma Santos também afirma que a universidade é uma das poucas instituições da sociedade contemporânea onde ainda é possível pensar a longo prazo e agir em sua função. A universidade, com sua produtividade como organização, corre o risco de se deixar descaracterizar a ponto de a ligação universidade-indústria tornar-se numa ligação indústria-indústria:

⁶¹ BAUMAN, Zigmunt., *Amor Líquido* – sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

⁶² SANTOS, op. cit.

O quantitativismo está intimamente ligado com o economicismo. Na sociedade contemporânea, o arquétipo do produto social definido quantitativamente é o produto industrial. O economicismo consiste em conceber o produto universitário como um produto industrial, ainda que de tipo especial, e conseqüentemente em conceber a universidade como uma organização empresarial.⁶³

Desde o início dos anos noventa, sobretudo nos países anglo-saxônicos, as funções mais importantes atribuídas à avaliação educacional são essencialmente as que remetem à seleção dos indivíduos e para à “gestão produtivista” do sistema educativo. Na perspectiva de mercado educacional a avaliação fundamentalmente auxilia a subsidiar as escolhas dos consumidores da educação. E Afonso continua esse pensamento, apontando a relação entre avaliação, mercantilismo e alienação:

Através da avaliação o trabalho dos alunos pode ser entendido ou representado como tendo características da produção mercantil, isto é, através da avaliação estabelece-se um valor de troca (...) a alienação resulta da percepção de que o trabalho escolar não é para ser apropriado por quem o realiza, mas para ser entregue a um avaliador (...) uma simples mercadoria.⁶⁴

A preocupação com o produto, mais do que com o processo, é uma das ênfases da avaliação no contexto do “Estado Avaliador preocupado com a imposição de um currículo nacional comum e com o controle de resultados, tendo em vista a competição entre escolas numa perspectiva de mercado educacional”.⁶⁵

Na aceção de Rey parece difícil aceitar a sobrevivência do positivismo e da avaliação como medida e classificação, com uma preocupação mais individualista e competitiva, alienada dos desafios encontrados na tessitura social:

(...) las ciencias sociales positivistas se convirtieron em um instrumento para legitimar hechos y procesos sociales desde una perspectiva

⁶³ Idem.

⁶⁴ AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez, 2000.

⁶⁵ Idem, p. 119

totalmente ideológica, y se situaron por encima de las necesidades de la trama social en cada uno de los momentos de su desarrollo.⁶⁶

Seria ingênuo pensar que a globalização ficaria restrita ao âmbito político financeiro, já que as propostas do Banco Mundial apontam para um modelo global de universidade acoplada aos interesses de acumulação de capital. Os mecanismos de avaliação externa pressionam a universidade a assumir modelos gerenciais, competitivos e empresariais com independência financeira e administrativa – e obediência aos sinais do mercado, provedor de recursos com maior controle sobre o currículo e definição de áreas de pesquisa. Sguissardi declare: “Vivemos o trânsito de uma universidade autônoma para heterônoma, numa política em que os instrumentos, meios e processos contam pouco, pois o que vale são os resultados”.⁶⁷

É difícil ficar alheio à nova configuração das políticas educativas que dão prioridade ao mercado-configuração esta que se mantém por trás de um individualismo possessivo, onde vive a competição, a discriminação social, a avaliação classificatória e seletiva, o que gera conseqüentemente um abandono para as questões de igualdade de oportunidades e a construção de uma escola democrática.⁶⁸

Quando as pessoas se defrontam com os contrastes de uma sociedade que pelos seus avanços tecnológicos tem conectado o mundo, aproximando nações, elas convivem ao mesmo tempo com a exploração, com a violência e a educação como mercadoria com valor de troca. É nesse contexto de ambigüidades que se situa a prática dos professores em relação ao ensino e avaliação da aprendizagem. Torna-se assim cada vez mais urgente que os profissionais da educação pensem, reflitam e teorizem as questões da educação de forma contextualizada e comprometida com a democratização do ensino:

⁶⁶ REY, Fernando G. *Epistemologia qualitativa y subjetividad*. São Paulo: Educ, 1997.

⁶⁷ Afirmação do professor Valdemar Sguissardi na mesa de debates da ANPED – Região Sudeste – em 5/4/2004

Repensar os fundamentos que norteiam as teorias avaliativas implica em desvendar as ideologias em que se apóiam, na perspectiva de sua superação. Impõe-se pensar em teoria avaliativa vinculada à realidade brasileira, que se apóie em princípios e valores comprometidos com a transformação social, a partir do reconhecimento do compromisso político da escola com as classes populares.⁶⁹

1.4 PROBLEMATIZANDO A AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR E DO CURRÍCULO

É preciso compreender o que se passa na escola e fora dela numa análise relacional e complexa, conhecer o contexto, a história e a dialética das situações, concedendo vez e voz a estudantes e docentes. Assim, não se pode ficar alheio ao determinismo social e à reprodução que faz da educação uma prática de adaptação ao discurso oficial.

A avaliação educacional e o currículo foram influenciados até o final do século passado pela proposta racionalista acadêmica, com um currículo técnico-linear, em que os conhecimentos e saberes dominantes concentram-se mais em questões técnicas e administrativas fazendo do currículo um instrumento aparentemente neutro e desvinculado da reprodução econômica e cultural na sociedade. Para Apple:

(...) os modelos sistêmicos de administração não são neutros. Seu próprio interesse constitutivo está basicamente em efetuar e manter o controle técnico e o rigor científico, nisto se constituindo também sua consequência social (...) visam, fundamental e inalteravelmente, às regularidades do comportamento humano; a linguagem das diferenças individuais opera no sentido oposto. É, pois, essencialmente manipulativo (...) tem mais a ver com o positivismo do século XIX que com os discursos científico e filosófico atuais.⁷⁰

⁶⁸ AFONSO, op. cit., 2000, p.

⁶⁹ SOUSA, op. cit., p. 216).

⁷⁰ APPLE, Michael, *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

A citação acima denuncia a negação de conflitos sociopolítico-culturais e as questões que permitem uma tomada de consciência do indivíduo ante as desigualdades sociais da realidade educacional e econômica. Afinal, não é preciso problematizar os currículos e ações oficiais para desmascarar conteúdos ideológicos latentes? Pode-se interrogar: -A quem pertence esse conhecimento e essa avaliação? Quem o selecionou? Por que é organizado e transmitido dessa forma? A que interesses e grupos servirá?⁷¹

Os indivíduos contentam-se em reproduzir um currículo em que a ênfase recai no planejamento racional e manipulável das aprendizagens, formando alunos com uma postura essencialmente passiva e receptiva, numa linha de montagem fabril desconectada do cenário e contextualização histórica das ações? Na opinião de Giroux:

A fundamentação subjacente de muitos destes pacotes (...) é legitimar o que chamo de pedagogias de gerenciamento (...) o conhecimento é subdividido em partes diferentes, padronizado para serem mais facilmente gerenciados e consumidos e medidos através de formas de avaliação predeterminadas.⁷²

Apenas o conhecimento da função controladora exercida pela avaliação não é suficiente para tentar neutralizar seus efeitos. É preciso conhecer bem, com detalhes, como ela se traduz no dia-a-dia da escola, nas relações entre professores, alunos, gestores e pais. É preciso compreender como ela se insinua no planejamento do currículo (pela hierarquia dos saberes) na distribuição do tempo escolar, na atribuição de conceitos aos alunos, no cumprimento (ou não) de exigências formais de órgãos exteriores à escola, nos valores transmitidos e vividos, enfim, por uma série imensa de aspectos que compõem a complexa vida de uma instituição escolar. As relações de poder e de subordinação, presentes na sociedade, reproduzem-se na forma como a escola se organiza e funciona. E, dentre os aspectos específicos da vida da escola, em que se expressam relações autoritárias e hierárquicas, ocorre à avaliação.⁷³

⁷¹ Idem, p.

⁷² GIROUX, M op. cit., p. 160

⁷³ SOUSA, op. cit., p.

Na escola, por meio de mecanismos mais ou menos explícitos, há uma prática discriminatória pelo exercício de uma avaliação individualista e competitiva que acentua o processo de manutenção da hierarquia social. Este processo classificatório visa a selecionar os alunos que são capazes de prosseguir os estudos e, sob a ótica social, significa a eliminação dos estudantes vindos de classes sociais desfavorecidas. Por conseguintes, não é possível repensar na avaliação de forma isolada das concepções que os professores constroem de educação, de escola e de sociedade. Mais uma vez justifica-se a urgência de repensar na avaliação e na formação de professores antes de acumular conhecimentos lutando pela inserção de todos e de todas na prática democrática da emancipação e ação.

Do ponto de vista institucional, esta pesquisa contribui para uma discussão sobre a importância da avaliação como temática de estudo na formação continuada de docentes, reconceptualizando concepções e práticas em função da construção crítica e criativa das aprendizagens. A avaliação representa um dos pontos vitais para o alcance de uma prática pedagógica competente e pouco se conhece acerca do processo de formação docente nessa área, assumindo o compromisso do pensar e do fazer coletivos, voltados à construção de uma cultura avaliativa capaz de romper com o velho, o tradicional, o classificatório, afirmando-se como um projeto crítico, dinâmico e emancipatório. A prática pedagógica aliada à teoria discutida representa o substrato do projeto, e o professor, a sua alma. A avaliação como movimento constante de reflexão-ação constitui-se como o elemento-chave no processo de mediação entre o docente e a possibilidade de inovação nos processos avaliativos e no ensino.⁷⁴

A pesquisa realizada no mestrado evidenciou a emergência da necessária articulação dos estudos com a filosofia cristã da instituição de ensino pesquisada, já que afirma uma perspectiva formativa nos documentos em avaliação da aprendizagem. O doutorado, com o projeto de pesquisa-ação junto aos docentes, deu continuidade e expandiu as perspectivas da investigação inicial. Para que as conquistas e avanços construídos pelos professores nessa área fossem consolidados, revelaram-se fundamentais algumas preocupações institucionais, estruturais, com um apoio concreto ao trabalho docente contínuo, que permitissem também o estudo e a resignificação de um Projeto Pedagógico coletivo, participativo e emancipatório. O discurso e a prática da avaliação formativa na escola precisam de constante apoio institucional para que as concepções sejam estudadas

e reconstruídas continuamente pela equipe docente. E o engajamento dos sujeitos participantes de uma instituição de ensino, com toda a sua complexidade, não é uma tarefa simples e casual. Depende de grande investimento pessoal, profissional, econômico, com uma liderança capacitada para gerir mudanças educacionais seguras.⁷⁵

Se tão-somente o processo de investigação-ação tiver instigado na comunidade acadêmica pesquisada uma questão para debate em termos de avaliação formativa na aprendizagem dos estudantes, muito se terá alcançado rumo a uma cultura reflexiva em currículo e avaliação na escola. E uma cultura construída a partir do sujeito em si, dos docentes, profissionais e gestores educacionais.

Partilhar com colegas de docência e gestão um pouco dos construtos teóricos apropriados individual e coletivamente, com a compreensão de novos olhares, a permuta de saberes, as desconstruções e mudanças numa concepção de avaliação formativa, ultrapassa a problematização para buscar a ressignificação. São novos saberes que carregam em si a leveza que possibilita o alçar vôo pela simples convicção de que não representam uma única voz, mas o enredamento de uma grande teia de significados e participações.

Abrir espaços e tempos para a conscientização de educadores da necessidade de uma nova postura é, a meu ver, acreditar na possibilidade de transformar a realidade e também acreditar na escola como um lócus adequado para isso, dado que, assim, o meio de um movimento dialético de ruptura e continuidade poderá cumprir sua função inovadora.⁷⁶

A avaliação na escola é um espaço de reflexão para uma formação que abre caminhos e trabalhos conjuntos, repensando nos porquês e motivos das práticas, reconstruindo deste modo organizações menos burocráticas e menos alienadas. Juntas as pessoas podem desenvolver, deste modo, a luta política, garantindo a liberdade para interrogar e redirecionar a realidade vigente⁷⁷.

⁷⁴ ALBUQUERQUE, op., cit.

⁷⁵ NERI, op. cit., p.

⁷⁶ORSOLON, Luiza M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: PLACCO, Vera; ALMEIDA, Laurinda (org.). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. São Paulo: Loyola, 2001 2000, p. 18

⁷⁷ ABDALLA, Maria de Fátima B. Supervisão e avaliação institucional: construindo um caminho que reafirme o caráter público da educação. In: PIMENTA, Selma G. (org.). *Saberes Pedagógicos e atividades docentes*. São Paulo: Cortez, 2000.

A formação contínua de professores - na busca de uma constante reflexão e articulação entre o ensino, a aprendizagem e a avaliação - aponta para renovadas e conscientes posturas e práticas profissionais. É preciso desvelar os entraves que impedem a transição paradigmática com relação ao ato de avaliar. A possibilidade de pensar, agir e sentir o novo conhecimento é uma provocação que me impulsiona a prosseguir assumindo a docência e a pesquisa sempre engajada às questões educacionais, políticas e sociais de minha comunidade educacional.

CAPÍTULO 2

SER PROFESSOR NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA: A DIMENSÃO DA AVALIAÇÃO NA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Podem inventar tecnologias, serviços, programas, máquinas diversas, umas à distância, outras menos, mas nada substitui um bom professor. Nada substitui o bom senso, a capacidade de incentivo e de motivação que só os bons professores conseguem despertar. Nada substitui o encontro humano, a importância do diálogo, a vontade de aprender que só os bons professores conseguem promover. É necessário que tenhamos professores reconhecidos e prestigiados; competentes, e que sejam apoiados no seu trabalho, o apoio da aldeia toda. Isto é, o apoio de toda a sociedade. São esses professores que fazem a diferença. É necessário que eles sejam pessoas de corpo inteiro, que sejam profissionais de corpo inteiro, capazes de se mobilizarem, de mobilizarem seus colegas e mobilizarem a sociedade, apesar de todas as dificuldades⁷⁸.

Antônio Nóvoa

2.1 O MOVIMENTO DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NO PERCURSO DE DIFERENTES TEMPOS, CENÁRIOS E SUJEITOS

A gênese da profissão de professor teve lugar no seio de algumas congregações religiosas, ao longo dos séculos XVII e XVIII, que foram aos poucos configurando um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e valores específicos da profissão docente. A princípio os professores assumiram uma ética e um sistema normativo essencialmente religiosos, e mesmo quando a missão de educar foi substituída pela prática de um ofício e a vocação cedeu lugar à profissão, as motivações originais não desapareceram. As regras foram impostas do exterior, sem haver participação ativa dos docentes, primeiro no período hegemônico da Igreja nos séculos XVI-XVIII, e depois pelo monopólio do Estado sobre a educação nos séculos XVIII-XX⁷⁹.

⁷⁸ NÓVOA, Antônio. Palavras de abertura no IV Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação: *O Governo das Escolas: Os novos referenciais, as práticas e a formação*. Lisboa, 12/04/2007.

⁷⁹ Idem

No início do século XVIII havia já uma diversidade de grupos que encaravam o ensino como ocupação principal, exercendo-o por vezes em tempo integral e uma das primeiras medidas dos reformadores nesse período foi a definição de regras uniformes de contratação dos docentes. A partir do final do século XVIII não foi permitido ensinar sem uma licença ou autorização do Estado, a qual era concedida por meio de um exame requerido dos indivíduos, que preenchiam certo número de condições como habilitações, idade, comportamento moral, etc. Isso correspondeu a um verdadeiro suporte legal ao exercício da atividade docente, na medida em que contribuiu para a delimitação do campo profissional do ensino e para a atribuição ao professorado do direito exclusivo de intervenção nessa área.

Ao mesmo tempo que representou uma conquista histórica, o profissionalismo docente licenciado pelo Estado poderia representar também apenas uma funcionarização e proletarização da função e a luta pelos riscos e responsabilidades inerentes a um estatuto profissional autônomo. O processo de profissionalização dos professores passou por marcos importantes nesse percurso, como o exercício da profissão a tempo integral e o estabelecimento de um suporte legal, acrescidos da criação de instituições específicas para a formação de professores e a constituição de associações profissionais de docentes, combinadas com duas dimensões da profissão, ou seja, um corpo de conhecimentos e de técnicas específicas e um conjunto de normas e valores como eixo estruturante relacionado ao estatuto social e econômico dos professores⁸⁰.

Ao longo do século XX, o conceito de educação mudou muito em função das demandas sociais das novas tecnologias, da complexidade e das instabilidades, principalmente aquelas da segunda metade do século, todo o movimento de recuperação econômica após a 2ª Guerra Mundial, com efeitos diretos nas políticas educacionais. Como o produto da educação ainda era escassamente planejado, as mudanças aproximaram-se mais de situações de adaptações passivas a demandas externas, e a educação continuou tendo um forte componente artesanal.

No início do século XX, o estatuto de uma profissão era descrito pela agregação de características básicas e definidas de uma vez por todas. Um dos elementos marcantes dessa época foi a analogia orgânica da sociedade, ou seja, uma visão da sociedade inspirada no funcionalismo orgânico. Do mesmo modo que os organismos se transformam, as sociedades sofreriam também transformações

⁸⁰ Idem

graduais e constantes. Assim como os biólogos descrevem leis de crescimento, essa corrente evolucionista e neo-evolucionista estabeleceria para a educação o papel de uma estrutura especializada que garantiria sua sobrevivência. Sua função seria integrativa, de assegurar a estabilidade social e também alterar formas mais simples para mais complexas. Esse modelo orgânico foi reelaborado pela sociologia. Partiu-se para um modelo mais sofisticado, de uma construção lógica e simbólica da realidade. A interdependência dos diversos elementos obedecia a regras que podiam ser expressas em termos lógicos, e este novo modelo que buscou a sociologia foi caracterizado como estrutural-funcionalista. Ele estudou não só a interdependência das partes componentes do sistema social, como a existência de um estado de equilíbrio. A teoria funcionalista passou a enfatizar os aspectos integrativos da estratificação social e negligenciou os aspectos conflitivos. A educação tornou-se assim um dos subsistemas integradores responsáveis pela socialização. Além disso, sob o olhar funcionalista, a educação foi vista como um processo de seleção de talentos⁸¹.

Nos anos 60 e 70, as novas abordagens sociológicas (etnossociologia, interaccionismo simbólico, fenomenologia, construcionismo e abordagens macrosociológicas mais críticas) expressavam que as profissões e os profissionais não eram realidades naturais mas sócio-históricas por um lado, e por outro, estas realidades não eram produzidas por qualquer determinismo, mas sim pela ação de atores sociais que agiam em contextos já condicionados, que ofereciam aos atores algumas possibilidades, alguma margem de manobra e espaço de jogo concreto do circuito educacional⁸².

Na acepção atual do termo, só tem sentido falar de formação contínua de professores a partir dos anos 60, e Numa primeira fase, anos 60/70, o Estado manteve uma presença forte nesta área, pautando o ritmo das mudanças e das reformas. Mas sempre é relevante perguntar a que lógica/concepção serviu e ainda serve a formação contínua? Pauta-se no desenvolvimento do sistema educativo, ao reforço da tutela administrativa e burocrática ou ao desenvolvimento da profissão docente?

Em sua acepção mais corrente hoje, a profissionalização representa o esforço de formação empreendido com trabalhadores em ação para melhorar sua operacionalidade. Quando analiso só por esse ângulo a questão, essa definição se

⁸¹ PEREZ & GOMES

⁸² TARDIF, op. cit.

acomoda num simples modelo de produção taylorista, mas para realmente profissionalizar os trabalhadores na perspectiva do desenvolvimento de competências, no entendimento de Jobert⁸³ (2003), é preciso permitir ao profissional assumir mais sua subjetividade, mobilizar sua inteligência criativa e tomar decisões em função da reconfiguração incessante das situações concretas. E a condição necessária à emergência dessas competências situa-se na possibilidade de inserção social do sujeito, conferindo à profissionalização um caráter eminentemente social. Profissionalizar corresponderia criar as condições favoráveis ao desenvolvimento da competência em ação.

O termo profissionalização deriva de profissão⁸⁴, muito tempo reservado, na tradição latina, para designar as profissões liberais e diferenciá-las dos empregos com salário definido.

Alguns questionamentos podem ser levantados na introdução deste nosso capítulo. Afinal, o que é ser professor na sociedade do conhecimento? Se o professor é um profissional do ensino, o que muda hoje na concepção de sua docência? Existem novas competências a ser incorporadas? E a capacidade de avaliar faz parte dessas qualificações profissionais?

As intensas transformações vividas no contexto das últimas décadas originaram uma nova cultura de aprendizagem, e com ela também uma nova forma de ensinar e avaliar.

Nesse universo tecnológico aprende-se a navegar e a estabelecer conexões. Esvazia-se a idéia de conhecimento a transmitir e estocar. O educador, em aprendizagem constante, torna-se sujeito da própria formação. E o currículo vai se adaptando ao que o aluno necessita em sua relação com o mundo.

As questões de mudança como processo, para Hargreaves⁸⁵, apresentam muitos desafios que a contemporaneidade assinala para os sistemas e para os professores em especial: fatores como colapso das certezas, a provisoriade do conhecimento, a descrença nas chamadas verdades científicas. Posso acrescentar ainda outros fatores, como o sentido da educação, a alteração do conceito da cultura

⁸³ JOBERT, Guy. A profissionalização: entre competência e reconhecimento social. In: ALTET, Marguerite; PAQUAY, Léopold & PERRENOUD, Phillippe (orgs.). *A profissionalização dos formadores de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

⁸⁴ Profissão s. f. (Do lat. *Professio*, - õnis) – Atividade remunerada que uma pessoa desempenha habitualmente num serviço, numa empresa... e que exige um certo grau de formação ou especialização = emprego, trabalho (Dicionário de Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa – Editorial Verbo. II Volume, G-Z).

⁸⁵ HARGREAVES, A. *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Espanha: Morata, 1998.

em geral e em particular da educacional, a escolarização universal igualitária e as relações de classe.

Considero que o professor é elemento fundamental e desencadeador desse processo de mudanças e reformas educacionais. Portanto, é óbvio que ele deva ser preparado para cumprir sua importante missão: de permitir que na escola ocorra de fato a transformação dos ambientes físico e cultural, capaz de atualizar o conhecimento e permitir o desenvolvimento da crítica, pondo os serviços da escola no cumprimento dos ideais da educação democrática.

No entanto, o professor e o aluno não estão isolados, e suas ações inscrevem-se em cenário maior de violência, de abandono, perda de *status*, salário e reconhecimento, com uma falta de apoio concreto da própria comunidade e do sistema educacional dos quais fazem parte, sendo que a escola muitas vezes é o espelho da sociedade.

Nesse sentido, os professores acabam tornando-se os responsáveis de todo o insucesso e incapacidade escolares, eximindo de responsabilidade o conjunto que forma as estruturas políticas e sociais de um contexto histórico marcado por lutas e contradições. Não basta introduzir qualquer mudança, de qualquer tipo, pois as mudanças na escola somente ocorrerão quando os educadores estiverem envolvidos, desde a proposição até a implantação dessas mudanças já que é no contato direto com o aluno que o professor redefine o seu conhecimento, conferindo-lhe um significado⁸⁶.

Salientando as conseqüências que poderão haver para o ensino e para o trabalho do professor, advindas das características diferenciadas e bem-definidas de novas condições sociais e culturais a partir da crise da modernidade⁸⁷, Hargreaves⁸⁸ destaca:

- no econômico: a flexibilidade e uma nova concepção do consumo e acúmulo, tanto de bens materiais como de conhecimento e informação;
- no político: a globalização e a reconstrução das identidades nacionais;
- no organizacional/administrativo: a burocratização que impossibilita espaços para as instituições adaptarem-se as rápidas mudanças;

⁸⁶ ALONSO, op., cit.

⁸⁷ Para melhor esclarecimento dos limites e possibilidades da formação e ação docentes na modernidade, acompanhar o Quadro (Anexo).

⁸⁸ HARGREAVES, op., cit.

- no pessoal: o resgate do valor das emoções, da identidade individual, das diferenças e da autonomia. Marcos estes porém sem a segurança e a solidez da estabilidade do passado e onde às incertezas passam ao primeiro plano, enfrentando com insegurança as decisões, as opções a fazer, tanto no campo científico como nas instituições.

Diante do exposto, finalmente apontamos que a preparação, tanto inicial quanto contínua, da função docente é fundamental para que cada professor possa interpretar seu papel no cenário social, pois eles não só habitam as salas de aula, mas vivem e trabalham seus desafios profissionais engajados com seus pares, numa escola em que o clima deve envolvê-los, favorecendo uma prática reflexiva, competente, compatível com a realidade de sua comunidade e de seus alunos. E nas circunstâncias atuais, um dos aspectos mais importantes da competência social dos docentes é a capacidade de enfrentar situações conflituosas e tomar decisões em meio às incertezas, e estes atributos fazem parte também da capacidade de avaliar.

A prática educacional como acontece na escola não é uma prática fechada, previsível, linear. O contexto é complexo, desordenado, exigindo flexibilidade das previsões. Cada situação de ensino é única e os professores precisam cada vez mais fazer uso da criatividade para resolver os problemas na complexidade, incerteza, instabilidade e conflitos de valores da contemporaneidade. A formação de docentes conscientes do seu papel como avaliadores comprometidos com a mudança e com a criatividade para gerir novas idéias e conhecimentos na sociedade atual torna-se uma questão de relevância e centralidade.

A profissão docente envolve-se na contemporaneidade em alguns paradoxos. Ao mesmo tempo que o estatuto da carreira é fragilizado, aumentam os pedidos e missões que a sociedade faz aos docentes. Há também um paradoxo da glorificação da sociedade do conhecimento em contraste com o desprestígio com que são tratados os professores. Como se por um lado se acreditasse que tudo é resolvido dentro das escolas, mas por outro se achasse que quem está nas escolas são profissionais de segunda classe, que não precisam de grande formação e de bons salários. E, por fim, há um outro paradoxo entre o discurso que tem permeado a literatura especializada a respeito do professor reflexivo e, ao mesmo tempo, a inexistência de condições de trabalho concretas que possam, de fato, criar espaços

de reflexão para o professor. São paradoxos que, na expressão de Nóvoa⁸⁹, e preciso saber ultrapassar e, para isto, são cruciais a mobilização e um combate coletivo por parte dos professores.

A precariedade das práticas de formação docente, e ainda mais no que se relaciona à formação docente em avaliação, e as medidas políticas que incentivem essa questão em termos municipais, estaduais e federais têm sido insipientes. A SEESP, por exemplo, nos seus diferentes projetos não realizou formação em avaliação nos últimos dez anos.

Profissionais docentes e demais profissionais partilham de variadas características comuns, bem como a responsabilidade pelo encaminhamento de projetos de ação e transformação pessoal e social. Ambos estão engajados no processo de educação contínua como eternos aprendizes. Vive-se numa sociedade onde aprender é a primeira ordem e aprender sempre! E para que o aprender seja uma realidade e preciso repensar nos pilares que sustentam o processo de profissionalização dos docentes para descortinar as vigas mestras dessa construção e compreender o papel da avaliação na fundamentação e construção de um profissional da educação.

2.2 A FORMAÇÃO EM AVALIAÇÃO COMO CONSTRUTO TEÓRICO DA PROFISSIONALIZAÇÃO

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática."É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática"⁹⁰.

A história da profissão docente sempre esteve relacionada com a construção de um corpo de saberes e técnicas próprias e específicas desse grupo de profissionais da educação. São os professores produtores de um conhecimento próprio ou transmissores de um saber alheio? Distintas visões de profissão docente e projetos contraditórios de desenvolvimento profissional não conseguiram

⁸⁹ NÓVOA, op., cit.

⁹⁰ FREIRE, op. cit.

necessariamente harmonizar um corpo único de saberes necessários a esse profissional do ensino. A análise da evolução dos currículos de formação de professores revela uma oscilação entre três pólos: *metodológico* voltado às técnicas e instrumentos, *disciplinar*, centrado no conhecimento de uma área do saber, e *científico*, referindo-se mais especificamente às ciências da educação⁹¹.

O questionamento que se apresenta a partir daí é a ausência, muitas vezes, de um pólo, de um marco político declarado no percurso de desenvolvimento profissional do docente ao longo da história, em que a avaliação formativo- emancipatória teria um papel indispensável na formação do profissional da educação para que ele seja capaz de intervir na melhoria da vida coletiva e individual daqueles que o rodeiam.

No Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras foram delineadas Diretrizes Para a Formação de Professores (2003), em que os seus eixos norteadores vinculavam-se à educação como processo social, à natureza do trabalho docente, à função social do trabalho do professor e a concepção de avaliação. Nesse documento a ação avaliativa tornava-se prioritária no contexto da formação de professores, uma vez que a concepção de avaliação, em seus diversos níveis e modalidades, expressa visões de sociedade, de educação e de gestão da educação.

Perrenoud⁹² critica que nas instituições de formação de professores não basta aconselhá-los a agir dessa ou daquela maneira, a nossa prática é incoerente com elas. Esse discurso confunde-se com a prática? Para formar em métodos ativos é preciso praticá-los. Para formar em avaliação formativa é necessário pô-la em prática.

O movimento de profissionalização dos docentes que formam outros profissionais da educação, como acontece no curso de Pedagogia, por exemplo, não deveria se organizar a partir de um referencial de saberes essenciais a essa formação? Os saberes selecionados para a construção do profissional da educação consideram como relevante a capacidade de avaliar?

Essa prática coerente e fundamentada de uma avaliação a serviço das aprendizagens parece difundir-se de maneira frágil e inconsistente, mesmo entre os formadores de formadores no Curso de Pedagogia, como discute o estudo de

⁹¹ NÓVOA, op., cit.

⁹² PERRENOUD, op., cit.

Oliveira⁹³, em que aproximadamente 50% dos professores entrevistados, responsáveis pelo ensino de avaliação no curso, não tiveram uma formação específica na área. Embora teoricamente tenham se aproximado de uma concepção de avaliação a serviço da aprendizagem no discurso, suas práticas avaliativas diversificadas conservam no horizonte uma concepção objetivista e classificatória de avaliação. Apenas um número reduzido de alunos afirmou perceber coerência entre as ações avaliativas dos docentes e as teorias apresentadas por eles.

Desconsideram-se muitas vezes na formação o estudo e a discussão das questões específicas da avaliação, agindo como se a avaliação pudesse ficar à margem da educação:

Reconheço, pois, como um espaço a ser preenchido no campo da avaliação educacional escolar, a devida consideração do lugar que ela deve ocupar na formação do futuro professor e também daquele que já está exercendo a docência. Não estamos conseguindo converter o conhecimento teórico acumulado sobre avaliação educacional em saber do professor, futuro ou atual, para que ele possa enfrentar com sucesso os problemas de seu trabalho cotidiano com os alunos⁹⁴.

Talvez eu devesse perguntar: a circulação da literatura no ambiente escolar seria suficiente como ponto de partida para a mudança? O que poderá garantir uma autonomia teórico-prática do docente em avaliação? Como os estudos realizados no ambiente escolar poderão gradualmente libertar-se de concepções positivistas em ensino e avaliação? E os textos consultados recorrem à articulação teoria-prática apresentando situações concretas de trabalhos alternativos em avaliação da aprendizagem? Os programas de formação contínua privilegiam discussões sobre a abordagem formativa em avaliação? Discutem-se os problemas reais dos professores em avaliação, buscando suporte e fundamentação para os mesmos em diferentes estudos e autores? E os professores, desejam a mudança? Foram instigados e apoiados pelos pais, pelos pares, pelos estudantes ou gestores a novas posturas em avaliação?

É interessante ponderar que os professores estão recebendo informações teóricas por meio de livros e artigos de circulação, mas por suas atitudes e posturas contraditórias com respeito ao ensino e à avaliação noto que essas informações não conduzem a ações

⁹³ OLIVEIRA, op. cit

⁹⁴ LUDKE, Menga. *Um Olhar Crítico sobre o Campo da Avaliação Escolar*. In: FREITAS, Luiz Carlos. (org.). *Avaliação – construindo o Campo e a Crítica*. Florianópolis, Insular, 2002.

pedagógicas coerentes, o que me leva a concluir que para atingir os professores será necessário conhecer e trabalhar com a sua realidade e melhorar a sua formação⁹⁵.

Realizando um trabalho de pesquisa-ação com professoras do ensino fundamental de uma instituição pública no Estado de Santa Catarina, em que havia a identidade do professor como avaliador, Borba ao consultar a literatura especializada sobre o papel do professor no processo de avaliar, constatou que:

Esses estudos apontam para a complexidade do ato de avaliar e para a fragilidade da formação do avaliador no contexto educacional. Particularmente no curso de Pedagogia, o currículo voltado para uma formação mais generalista não privilegia estudos sobre avaliação. Assim, apesar dos avanços teóricos e metodológicos na área de formação de professores e de avaliação, os estudos não são conclusivos. Ao contrário, abrem espaços e interrogações para o desenvolvimento de percepções sobre esse objeto que se move, constituindo-se a cada momento em um ponto de partida: o professor na ação de avaliador⁹⁶.

Longe de pensar que essa capacidade pode ser adquirida por meio de uma receita pronta ou de uma técnica específica a ser treinada, esse é um processo de desenvolvimento de uma capacidade geral crítica e reflexiva sobre o ensino. E uma avaliação que não é seguida por uma modificação das práticas do professor tem poucas chances de ser formativa⁹⁷.

Preparar professores para a prática reflexiva, participação crítica, para a inovação e cooperação é contribuir para formar um ser avaliativo. E o progresso da escola, a evolução das práticas pedagógicas e avaliativas é indissociável de uma profissionalização crescente dos professores⁹⁸.

Esse profissional que se deseja inserir na escola não surge do acaso. É fruto do processo de formação em suas múltiplas facetas. Os professores são o mais precioso recurso existente no sistema educacional. E o que observo com muita frequência é que eles vêm para a sala de aula sem a necessária competência para

⁹⁵ LUDKE, op. cit

⁹⁶ BORBA, op., cit.

⁹⁷ HADJI, op., cit.

⁹⁸ PERRENOUD, op., cit.

enfrentar mudanças de currículo e exercer o seu papel de avaliadores. A avaliação tem muitos objetos, diferentes paradigmas e a formação na área ainda é deficiente⁹⁹.

Tardif¹⁰⁰ nos expõe um retrato bastante interessante do contexto mundial e nacional com relação à formação dos professores na Europa como nas Américas. O estudo tem mostrado que os professores se sentem pouco valorizados e que sua profissão sofreu uma perda de prestígio, o sistema escolar está cada vez mais burocrático e controlador, o currículo pesado tem controlado a autonomia dos professores, a formação deficiente e dispersa sem relação com o exercício concreto da profissão, a participação na vida dos estabelecimentos de ensino muito reduzida e a pesquisa que apresenta pouco impacto sobre a prática. Ele se refere também a autores como (Huberman, 1989), (Hargreaves, 1994); (Johnson, 1990) que expressam o fato de que os professores estão na sua maioria muito ligados às práticas e métodos tradicionais de ensino, enquanto que as instituições de ensino são resistentes às reformas, ou por inércia e hábitos, ou porque não dispõem de recursos financeiros e materiais.

Em relação ao Brasil, Maurice Tardif coloca a problemática da profissionalização como um exemplo que se assemelha ao da América Latina como um todo e à América Central, constituindo nossas experiências um laboratório sócio-político para as ideologias forjadas na Europa e na América do Norte e que perseguem a neutralidade política¹⁰¹.

Na opinião de Placco¹⁰² a formação do professor pressupõe desencadear um desenvolvimento profissional em múltiplas dimensões entrelaçadas, não compartimentadas que se revestem de significado nas relações dialéticas que estabelecem umas com as outras. As dimensões propostas para a formação docente pela autora foram divididas inicialmente em técnico-científicas, humano-interacionais e políticas, estendendo-se depois aos aspectos da formação continuada, do trabalho coletivo, dos saberes para ensinar: crítico-reflexivas, estético-culturais e éticas.

⁹⁹ NERI, Cristina Zukowsky T. *A Concepção de professores do Ensino Fundamental sobre a avaliação*. Dissertação de Mestrado em Educação-Currículo. Pontifícia Universidade Católica. São Paulo: 2003.

¹⁰⁰ TARDIF, op., cit.

¹⁰¹ Idem.

¹⁰² PLACCO, Vera. *Perspectivas e Dimensões da Formação e do Trabalho do Professor*. In: SILVA, Aída, et al. (orgs.). *Educação formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social*. *Anais do XIII ENDIPE*, Recife: 2006.

Interpenetrando todas essas dimensões da formação, e inerente a cada uma delas, uma dimensão se impõe: a que se refere à capacidade avaliativa do professor em relação a aspectos específicos estabelecidos ou valorizados pelo sistema ou pela escola em que trabalha¹⁰³.

A autora refere-se a essa dimensão como a capacidade de avaliar os dados de suas pesquisas a partir de critérios e valores político-pedagógicos. É uma realidade a afirmação de Placco¹⁰⁴ de que a dimensão avaliativa está imbricada com todas as demais, ou seja, a dimensão crítico-reflexiva, a dimensão ético-política e dimensão dos saberes para ensinar.

Conhecer os alunos e estabelecer uma relação aberta de confiança e comunicação com os eles faz parte do processo de uma avaliação a serviço das aprendizagens. E para a autora não basta que os docentes dominem procedimentos de ensino, mas também procedimentos de avaliação já que na compreensão do ato de avaliar em suas múltiplas inter-relações sabe-se que ele ocorre concomitante à ação de ensinar.

Janssen Silva¹⁰⁵ também apresenta como um dos três pilares para a estruturação de uma avaliação formativa a formação do professor como intelectual reflexivo transformador. Um professor capaz de interpretar o percurso do aluno na construção do conhecimento, sempre aberto ao diálogo, porquanto não se forma um professor *a priori*, mas em meio às exigências do contexto profissional. Sua formação é igualmente uma consequência dos desafios que enfrenta e das possibilidades de interlocução permanente e continuada com seus pares sobre tais desafios.

Mesmo o docente preparando um sólido construto teórico-crítico em avaliação estará sujeito a implicações estruturais, e precisa conscientizar-se de limites e possibilidades para posicionar-se na luta pela transformação de maneira mais assertiva. Entender a avaliação como um dos componentes do trabalho docente é passo decisivo para a mudança na maneira de enfrentar o desafio de consolidar um novo paradigma para a formação universitária. No entanto, melhorar os processos de avaliação é condição necessária, porém não suficiente para dar conta do processo complexo de ensinar e aprender em tempos de incerteza. É preciso discutir

¹⁰³ Idem.

¹⁰⁴ Idem.

¹⁰⁵ SILVA, Janssen. *Avaliação na perspectiva formativa-reguladora*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

ainda as condições objetivas oferecidas aos docentes para superar os limites do modelo de escola concebido pelo sistema. Assim, o eventual fracasso de inovações no campo curricular e/ou da avaliação não pode ser levemente atribuído unicamente ao docente que não quer mudar. Alguns destes impedimentos têm sua explicação na escola definida pelo projeto capitalista. O professor, ao tornar-se competente para a problematização desta realidade, poderá surpreender-se e frustrar-se ao reconhecer sua impotência em mudar a estrutura criada para funcionar de modo fragmentado. Mas municiado por categorias explicativas de outra ordem, poderá entender os limites que se opõem à sua ação transformadora, e ao assumir que não pode tudo, ganha condições políticas para fazer o historicamente possível¹⁰⁶.

Para contribuir com a formação de estudantes conscientes e que façam uso da intencionalidade e auto-regulação em seus projetos de aprendizagem, parece natural inferir o necessário envolvimento dos docentes com essas competências para que possam acionar cotidianamente sua capacidade de refletir, avaliar e agir. Parece-me pouco provável que um docente possa construir junto ao educando um perfil de habilidades voltadas ao desenvolvimento do ser avaliativo sem que ele próprio tenha experienciado profissionalmente essas competências.

Tardif¹⁰⁷ confere que a profissionalização na formação do professor está centrada principalmente em seu compromisso com uma ação reflexiva e a aquisição de saberes e competências revistas perante a análise da prática docente.

O saber analisar é uma importante competência profissional a ser desenvolvida.

Afinal, existe pressuposição de que um docente reflexivo constrói dispositivos que o auxiliem na análise das práticas, e que esses fazem parte da capacidade de avaliar, voltando-se para o ensino e para a aprendizagem.

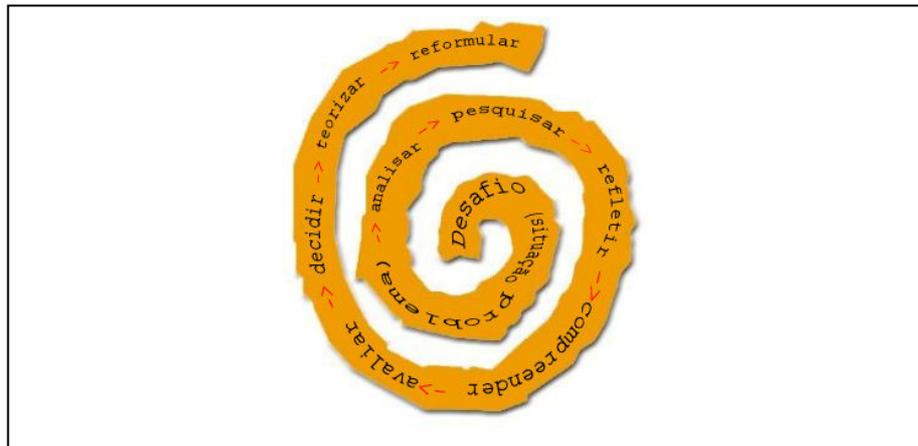
Os elementos pessoal e profissional mesclam-se na formação de um professor competente em avaliação. É uma sutil mistura de valores, teoria técnica e sensibilidade que deve estar presente em todo o processo de formação para a avaliação. É preciso querer, desejar, é preciso gostar do que faz para que possa crescer de forma competente. Aquilo que o professor é, aquilo que o professor ama influencia diretamente em seu jeito de pensar, de fazer, de agir com competência. A competência não se projeta de fora para dentro no indivíduo, mas constrói-se a partir

¹⁰⁶ SORDI, op., cit.

de um esforço deliberado e consciente do professor em contínua interação com o grupo.

Gerenciar situações conflituosas, analisar o que faz (metacompetência), recordar tarefas, criar e produzir conhecimentos são aspectos que se impõem ao novo profissional do ensino. Iniciando pela resolução de uma situação problema, o educador vai:

Figura - Formação docente: ciclo de análise das práticas



Saber analisar o que faz é uma fundamental metacompetência para que o docente saiba planejar e replanejar, direcionando projetos de ação significativos sempre com um compromisso social, e é um construto profissional diretamente ligado à capacidade de avaliar:

Agir com competência demanda tempo para pensar, executar problemas, vencer desafios. Ser um profissional competente implica integrar os saberes ao seu uso atribuindo significados. É usar o que se aprende para resolver os problemas docentes e compreender melhor o mundo numa intervenção situada, política e contextualizada. Torna-se essencial acima de tudo não esquecer que tudo é importante, desde que não se esqueça que a prioridade primeira dos docentes é a aprendizagem dos alunos¹⁰⁸.

A mobilização de atividades mentais e o desenvolvimento de ferramentas cognitivas na direção da tomada de consciência dos processos envolvidos no ensino e na aprendizagem referem-se à metacognição, e é este movimento que “permite o alcance da autonomia necessária a um processo de autoformação, objetivo último das propostas de formação” docente.

¹⁰⁷ TARDIF, op. cit.

Vale ressaltar que a metacognição é central quando se trata da aprendizagem de adultos , em vista da possibilidade de o adulto tomar consciência de seu pensar , de seu sentir, e de como pensa sobre esse pensar e esse sentir. Esse movimento possibilita que o sujeito regule seu próprio processo de aprender e, a partir daí, invista em sua auto-formação¹⁰⁹

De acordo com Rosales¹¹⁰ , na medida em que se considera o professor como um profissional responsável e autônomo capaz de participar ativa e intensamente da avaliação da sua própria função docente e do conjunto de componentes e funções do processo didático, projeta-se de maneira imediata a conveniência de estimular nele, e desde o período da sua formação inicial na graduação, a capacidade de avaliação.

A autonomia é um aspecto fundamental para o movimento e consolidação da identidade profissional dos professores e a consolidação da docência como profissão. Considero valioso nesse aspecto discutir que essa autonomia também se constrói tendo como contributos relevantes a competência e a capacidade de avaliar, analisar suas próprias práticas, compreender o contexto e as ações educacionais dos estudantes, com possibilidade de agir e tomar decisões para a melhoria do currículo e da avaliação de forma mais independente e responsável:

Assim, a auto-regulação é considerada a característica mais importante na definição da autonomia, permitindo aos indivíduos determinar e resolver a natureza dos problemas com que se confrontam na sua atividade profissional. Ao conceito de autonomia liga-se a idéia de que alguém só pode dispor dela quando possui o poder de controlar o seu próprio trabalho e, decorrente desse controle, é que pode ser responsável pelas ações que desencadeia.(...) portanto à consolidação da docência como profissão colocam-se, entre outros, o problema da auto-regulação dos professores enquanto grupo profissional, e neste caso, a respectiva criação de mecanismos de responsabilização profissional inerentes a qualquer processo de emancipação (...)¹¹¹.

¹⁰⁸ NÓVOA, op., cit., p. 6

¹⁰⁹ PLACCO, VERA & SOUZA, Vera. (orgs.). *Aprendizagem do Adulto Professor*. São Paulo: Loyola, 2006.

¹¹⁰ ROSALES, Carlos. *Avaliar é refletir sobre o ensino*. Portugal: Asa, 1992.

¹¹¹ LOUREIRO, Carlos. *A docência como profissão*. Portugal: Asa, 2001, pp. 133 e 149

A escola contemporânea tem atribuído inúmeras funções ao docente em face da complexidade das situações vividas nos diferentes contextos sociais, as desigualdades de acesso às informações e do saber que emancipa, perdendo muitas vezes o foco do papel de um professor consciente, que com uma visão expandida da realidade educacional local e global é capaz de organizar situações de aprendizagens concretas, interventoras e transformadoras no cotidiano da sala de aula e também nas disposições curriculares vigentes:

Ao mesmo tempo que se responsabilizam os professores por uma multiplicidade de funções , pode-se estar a afastar e/ ou desvalorizar a função do professor como organizador da aprendizagem que é aquela que melhor caracteriza a profissão docente. Esta função implica um professor construtor do currículo no seu sentido lato, quer ao nível da sala de aula, quer ao nível da escola¹¹².

Já é tempo de ultrapassar os modelos tecnicista-burocráticos que atribuíam ao professor o papel de implementador, executor e consumidor de propostas curriculares concebidas fora do seu contexto de decisão, conferindo-lhe um papel passivo, acrítico e reprodutor¹¹³.

Lamy¹¹⁴ destacou como “passagem obrigatória” na profissionalização dos formadores cinco grandes pólos de conhecimento, e entre eles, três se relacionam a competências em avaliação voltadas a diferentes objetos, como o próprio desempenho profissional, a aprendizagem dos alunos e seu acompanhamento numa perspectiva de relação de ajuda, e uma cultura mais expandida da avaliação como um todo. São competências necessárias ao exercício da profissão e ainda são escassos os autores que delineiam a emergência desta questão:

Trata-se de formar os formadores não apenas para a avaliação escolar, mas também para uma cultura de avaliação em sentido amplo. Ou seja, formá-

¹¹² SIMÃO, Ana Maria Veiga. Formação, Desenvolvimento Profissional e Aprendizagem ao longo da Vida: Que Desafios para as Escolas e para os professores em contextos de mudança? In: FLORES, Maria; VIANA, Isabel. Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades dos Professores em tempos de mudança. Cadernos CIED, Braga: Universidade do Minho, 2007.

¹¹³ ALONSO, op., cit.

¹¹⁴ LAMY, Maurice. Dispositivos de formação de formadores de professores: para qual profissionalização? In: ALTET, Marguerite; PAQUAY, Léopold & PERRENOUD, Phillippe (orgs.). A profissionalização dos formadores de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

los para a coleta de indicadores e para as tomadas de decisões que lhes permitam analisar situações de formação de modo que possam responder a essas situações de forma adequada e que, por sua vez, formem os professores nesses princípios. É importante formá-los também nos diferentes sistemas de posicionamento fundados em levantamentos de informações interpretadas, permitindo a auto-avaliação e a regulação da ação¹¹⁵.

Nessa perspectiva de considerar a avaliação como um dos eixos da profissionalização docente torna-se necessário pensar também em uma formação contínua de professores que tenha em conta o professor como aprendente e como ensinante estratégico, e que lhe forneça instrumentos para interpretar e analisar as situações profissionais em que atua tomando decisões que lhe permitam melhorar o seu ensino e a aprendizagem dos alunos. A avaliação e o comprometimento com a regulação é uma questão chave no conceito de estratégia porque implica reflexão consciente e controle constante do processo de aprendizagem nas etapas do planejamento, da realização da tarefa em si e avaliação da sua atuação¹¹⁶.

Um movimento de profissionalização centrado nas práticas e na análise dessas práticas em avaliação é uma necessidade destacada em recente investigação na área:

Avaliar, em qualquer nível de ensino, não é uma tarefa fácil, exige muito mais do que discussões teóricas. A promoção de situações de análise das próprias ações e do relacionar a teoria com a prática possibilitará, ao professor, compreender as concepções que embasam o seu trabalho, oferecendo-lhes melhores caminhos para o ato avaliativo. Neste contexto, a formação do professor tem papel relevante, pois servirá como âncora, em meio a inúmeras vivências e crenças muitas vezes já estabelecidas, em nossa cultura educativa, pela prática experienciada como docente ou discente¹¹⁷.

Definir o professor como um profissional do ensino/avaliação é antes de tudo, rejeitar a visão de um ensino técnico que tem como intenção unicamente transmitir dados, assim mais do que um “aplicador de técnicas (racionalidade técnica)” pode-se migrar para o pólo de “um docente crítico e reflexivo, orientado para o desenvolvimento de capacidade de processamento de informações, análise, diagnóstico, decisão, avaliação do processo, reformulação de projetos”¹¹⁸.

¹¹⁵ Idem.

¹¹⁶ VEIGA SIMÃO, op., cit

¹¹⁷ OLIVEIRA, op., cit.

¹¹⁸ GONÇALVES, Gláucia S. A avaliação da aprendizagem como prática na formação continuada de docentes em serviço: um estudo pautado na perspectiva histórico-crítica. In: Educação formal e não-

A capacidade de diagnosticar problemas, de refletir e investigar sobre eles, construindo uma teoria adequada que oriente a tomada de decisões, parecem competências fundamentais aos professores atuais confrontados com uma escola plural, dinâmica e multicultural. O ensino é assim concebido como um diálogo entre pensamento e ação em que por meio da consciência e reflexão os docentes submetem à análise crítica suas teorias e práticas, bem como o contexto social em que elas se desenvolvem¹¹⁹.

Numa observação detalhada de livros sobre avaliação formativa escritos nos últimos 25 anos em Portugal, Domingos Fernandes¹²⁰ evidencia que os autores têm uma tendência a definir o conceito dessa modalidade como algo “pronto a usar”. São raros os livros em que se analisa com alguma profundidade as relações da avaliação formativa com outros elementos expressivos do processo educativo, como, por exemplo, os casos da aprendizagem, do *feedback*, da regulação, do papel dos professores¹²¹.

E na perspectiva do mesmo autor, não há a possibilidade do real exercício da avaliação formativa no cotidiano educacional sem um estudo e aprofundamento teórico-conceituais por parte dos docentes em sua formação:

O desenvolvimento da avaliação formativa nas salas de aula exige um significativo esforço de elaboração de natureza teórica que permita construir um quadro conceptual sólido. Sem este quadro dificilmente se poderão criar abordagens suficientemente sólidas que apóiem a melhoria das práticas¹²².

E, a partir dessas considerações, ao admitir o docente como um ator político e concreto em um determinado espaço e tempo de atuação, é determinante a sua formação imbricada com uma ação local crítica, lúcida e contestatária, que não perca de vista a visão do todo, comprometida com os desafios emergentes dos espaços local, nacional e supranacional, numa perspectiva menos fatalista e mais proativa:

formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social. Recife: ENDIPE, 2006, *Anais Eletrônicos*

¹¹⁹ FERNANDES, op., cit

¹²⁰ ALONSO, op., cit

¹²¹ Idem.

¹²² Idem.

(...) só se é ator, só se adquire uma identidade política duradoura acompanhada de sentimentos e de subjetividade mediante a recusa de um estatuto de vítima. É necessário mostrar capacidade de ação baseada numa identidade positiva, numa história, numa cultura, numa vontade de promover a democracia ou os valores de justiça, de paz, de igualdade¹²³.

E nessa sociedade distinguida por fortes assimetrias no que se refere à possibilidade de desenvolvimento pleno, de legitimação de grupos desfavorecidos, não posso caracterizar a ação docente como uma função relativamente neutra pautada por uma abordagem formativa em avaliação, que desconsidere as implicações sociais mais amplas do que as microdecisões assumidas em sala de aula.

A ação docente está impregnada de uma forte intencionalidade política, graças aos projetos e às finalidades sociais de que se é portador. A partir do momento em que a escola se impõe como instrumento privilegiado da estratificação social, os professores passam a ocupar um lugar de destaque nos percursos de ascensão social, personificando a esperança de mobilidade de diversas camadas da população. Além de agentes culturais, os professores são também, sem dúvida nenhuma, agentes políticos¹²⁴.

As ciências humanas seriam esquizofrênicas se não integrassem à formação profissional do professor os saberes sobre as práticas educativas, mas também de maneira mais geral sobre as organizações escolares, os sistemas educacionais e as políticas de formação, sua história, sua sociologia, sua economia. Nessa perspectiva um prático reflexivo não é apenas um profissional capaz de analisar sua prática no registro do senso comum, já que dispõe de ferramentas conceituais originárias das ciências humanas para pensar como um ator e um sujeito, produto de uma cultura e de uma história de vida, engajado em transações e solidariedades, dependendo em parte de seu *habitus*, de sua lucidez profissional e de sua inserção nas relações sociais¹²⁵.

Em investigação realizada na década de 1980 com professores e alunos do ensino público estadual do município de São Paulo a Profa. Sandra Zákia Sousa já alertava para a necessidade de se refletir melhor sobre os processos avaliativos, já que os docentes revelavam um entendimento da avaliação da aprendizagem

¹²³ WIEVIORKA, Michel. (org.). A nova primavera do político. Lisboa, Guerra e Paz, 2007, p.89.

¹²⁴ NÓVOA, op., cit

¹²⁵ PERRENOUD, op., cit.

eminentemente técnico e dissociado dos condicionantes sociais, o que tende a legitimar os princípios e finalidades a que vem servindo a avaliação na escola e encobrendo o seu sentido político e ideológico de ampliação da seleção social do aluno¹²⁶.

Na luta por uma teoria e prática de avaliação mais crítica e comprometida com a possibilidade do desenvolvimento de todos e de todas é que Afonso¹²⁷ há alguns anos tem defendido que a avaliação formativa pode ser um instrumento decisivo e na construção de processos emancipatórios:

Torna-se, por isso, necessário que a formação de professores inclua a formação em avaliação numa perspectiva não meramente técnica ou instrumental, mas, sobretudo, que dê conta de perspectivas amplas de natureza social, política e pedagógica (...)¹²⁸.

2.3 O PAPEL DO GESTOR NA FORMAÇÃO EM AVALIAÇÃO

A falta de atenção específica ao aspecto da formação em avaliação mostra, por parte dos gestores das escolas, algumas dificuldades em compreenderem medidas possivelmente favoráveis à concretização de resultados mais satisfatórios, não apenas deles próprios como gestores, mas também dos professores que nos seus contextos de trabalho precisam desenvolver práticas educacionais adequadas. Como refere Perrenoud¹²⁹, é necessário formar profissionais, gestores e professores, com a capacidade de liderar pessoas e processos de aprendizagem e gerar proposições, ações e intervenções de forma criativa, consciente e não rotineira em contexto de situações educacionais complexas.

Parece-me, assim desnecessário levantar a bandeira da profissionalização docente, em particular nos aspectos que dizem respeito ao direito de uma formação mais ampla em avaliação voltada aos contextos políticos e sociais nela envolvidos, sem repensar em conjunto sobre o papel da gestão escolar nesse processo. Não há como introduzir mudanças estruturais na profissionalização docente e no processo de avaliação educacional construído na instituição educacional sem questionar o papel da liderança escolar no atual contexto sociopolítico-econômico.

¹²⁶ SOUSA, op., cit.

¹²⁷ ALONSO, op., cit

¹²⁸ AFONSO, Almerindo Janela. Ainda há um lugar para a avaliação emancipatória? In: GARCIA, R. & GAMBIAGE, I.; ZACCUR, E. (orgs.) *Cotidiano* – diálogos sobre diálogos. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

¹²⁹ PERRENOUD, op., cit

O fracasso escolar não pode ser tido como o fracasso individual do aluno, mas como um fracasso da escola como um todo. E a avaliação pode ser um caminho de busca e compreensão da complexa realidade escolar subsidiando, a partir da responsabilização conjunta de seus agentes educacionais, a dialogicidade, o aprimoramento e a tomada de decisões no âmbito das disposições políticas e curriculares. Creio ser necessário salientar que a gestão do currículo e dos processos educacionais na atualidade não deveria eximir-se do investimento na profissionalização docente já que:

A melhor qualidade de ensino que se traduz na mais efetiva aprendizagem dos alunos e não apenas em melhores posições em *rankings* cegos de classificações passa por modificar, de fato, quer a formação dos professores, inicial e em situação, quer as condições e constrangimentos que a própria organização do sistema cria ou mantém em contradição com o seu próprio discurso¹³⁰.

O gestor ou diretor ressurgiu na concepção ideológica neoliberal como detentor de uma nova centralidade organizacional, porque ele é o principal responsável na prestação de contas por meio dos resultados educacionais obtidos a partir das metas delineadas. Dos diferentes modelos de responsabilização em educação (*accountability*) que estão descritos na literatura especializada, o modelo baseado na lógica de mercado e o modelo administrativo-burocrático são os mais congruentes com essa perspectiva neoliberal. Tanto no modelo de responsabilização, voltado à lógica do mercado, como no modelo que se apóia no controle administrativo burocrático, as formas de avaliação privilegiadas pela administração do sistema educativo são estandardizadas e de natureza quantitativa, o que facilita a medição e o controle dos resultados. E uma das diferenças apontadas pelo autor entre os dois modelos de prestação de contas é que no primeiro os consumidores ou clientes da educação exigem a divulgação pública dos resultados obtidos pelas escolas, e no outro os gestores prestam contas diretamente aos níveis hierárquicos do topo da administração do sistema¹³¹.

Grande parte dos debates pedagógicos e das políticas educativas hoje tendem a ver a escola como um serviço que se presta numa perspectiva mercantil, e não como um lugar onde se institui a sociedade, a cultura, e onde se formam as pessoas com direitos próprios¹³².

¹³⁰ ROLDÃO, Maria do Céu. *Formação e práticas de gestão curricular*. Porto, Portugal: Asa, 2005, pp. 6 e 7.

¹³¹ AFONSO, op., cit.

¹³² NÓVOA, op., cit.

O contexto atual sociopolítico-econômico impõe uma agenda de maior lucro e eficiência, ou mesmo uma pressão pela conturbada sobrevivência financeira da instituição que muitas vezes impede aos responsáveis a gestão de um exercício e uma reflexão crítica mais aprofundada. Segue-se a reboque das imposições dos clientes em detrimento de melhorias educacionais mais consistentes e duradouras, favorecendo apenas um pequeno grupo de privilegiados:

Olhar a organização escolar através da avaliação é uma forma de perceber a complexidade quer da organização escolar quer da própria avaliação. A densidade da avaliação como prática social e profissional, não tem apenas dimensões pedagógicas, mas também dimensões técnicas, metodológicas, políticas, culturais, econômicas e éticas. Do mesmo modo, numa escola “enquanto organização educativa complexa, norteada pelos valores do *domínio público* e prosseguindo idéias democráticas, a avaliação não pode ser um instrumento de controle ou uma mera fonte de poder, como se a avaliação visasse apenas objetivos administrativos e gerencialistas, ou, tão-somente, objetivos de regulação social e de controle político-burocrático. Ao contrário, a avaliação educacional (seja a avaliação pedagógica das aprendizagens dos alunos, a avaliação profissional dos professores, a avaliação institucional das escolas ou, mesmo, a avaliação das políticas educacionais) deve visar sobretudo objetivos de desenvolvimento pessoal e coletivo, ou seja, deve estar prioritariamente a serviço de projetos de natureza mais emancipatória do que regulatória¹³³.

É preciso compreender o que se passa na escola e fora dela numa análise relacional e complexa, conhecer o contexto, a história e a dialética das situações, concedendo vez e voz a estudantes e docentes. Assim, não se pode ficar alheio ao determinismo social e à reprodução que faz da educação uma prática de adaptação ao discurso oficial, com margem a efêmeras possibilidades de mudança na vida dos profissionais e seus alunos.

A avaliação educacional e o currículo foram influenciados até o final do século passado pela proposta racionalista acadêmica, com um currículo técnico-linear, em que os conhecimentos e saberes dominantes concentraram-se mais em questões técnicas e administrativas, fazendo do currículo e da avaliação instrumentos aparentemente neutros e desvinculados dos desafios vigentes na sociedade. E a letargia permanece nos dias atuais com currículos legitimados pelo discurso oficial que mantém estruturas rígidas e inflexíveis, geralmente na forma de disciplinas estanques, sem a devida ressignificação de tempos, espaços e saberes articulados com a realidade local e global.

¹³³ AFONSO, op., cit

E pautado por esses fins e objetivos é que o professor é convidado a ter liberdade em sua sala de aula - uma abertura que é em grande parte repleta de limitações e barreiras impostas por uma gestão escolar que se limita a reproduzir o discurso dos poderes oficiais sem o mesmo interesse de questionar e buscar brechas em disposições legais incoerentes com as oportunidades de desenvolvimento para todos. Ao mesmo tempo em que confere autonomia aparente aos professores na elaboração do currículo, o Estado avaliador monitora resultados de aprendizagem numa ação cerceadora, e muitas vezes os alunos precisam adaptar-se e apropriar-se de um conhecimento e objetivos oficiais impostos de “cima para baixo”, numa relação de consumo de produtos alheios e em uma relação utilitarista com o saber. Apenas o conhecimento da função controladora exercida pela avaliação não é suficiente para tentar neutralizar seus efeitos. É preciso conhecer bem, com detalhes, como ela se traduz no dia-a-dia da escola, nas relações entre professores, alunos, gestores e pais¹³⁴.

A avaliação representa um dos pontos vitais para o alcance de uma prática pedagógica competente, e pouco se conhece acerca do processo de formação da liderança educacional nessa direção, assumindo o compromisso do pensar e do fazer coletivos, voltados à construção de uma cultura avaliativa capaz de romper com um paradigma classificatório, afirmando-se como um projeto crítico, dinâmico e emancipador.

O discurso e a prática da avaliação formativa na escola precisam de constante apoio institucional para que as concepções sejam estudadas e reconstruídas continuamente pela equipe docente. E o engajamento dos sujeitos participantes de uma instituição de ensino, com toda a sua complexidade, não é uma tarefa simples e casual. Revelam-se fundamentais algumas preocupações institucionais, estruturais, com um apoio concreto ao trabalho docente contínuo, que permita também o estudo e a ressignificação de um projeto pedagógico coletivo. Dependem de grande investimento pessoal, profissional, econômico, com uma liderança capacitada para gerir mudanças educacionais seguras¹³⁵.

É preciso desvelar os entraves que impedem a gestão educacional de impulsionar a transição e mudança com relação ao ato de avaliar.

¹³⁴ SOUSA, op.,cit.

CAPÍTULO 3

A AVALIAÇÃO FORMATIVA

Avaliação formativa é muito mais que um método, é uma atitude¹³⁶.
(Cappelletti, 23/5/2005).

O ato de avaliar está implícito nas atividades humanas nos mais diferentes âmbitos da vida profissional e pessoal.

É costume pensar no cotidiano de um indivíduo que ao acordar já começa a pôr em prática o seu plano de vida envolvendo decisões a partir de análises intuitivas ou fundamentadas em questões tão corriqueiras como, por exemplo, a opção de iniciar o seu dia com um exercício físico, com um desjejum rico e bem balanceado, ou apenas café, pão branco e manteiga. Constantemente apreciam-se os dilemas do dia-a-dia e escolhem-se as ações que vão ao encontro das filosofias de vida pessoais. Desta forma, cada situação vivida reflete um complexo sistema de valores, crenças, tomadas de posição que se harmonizam com a visão de mundo dos indivíduos.

No aspecto profissional constantemente avaliam-se planos, projetos, desempenhos de funcionários, negócios, materiais de construção, formas de pagamento, cronogramas de trabalho, salários, investimentos, cursos, inovações, escolhendo e decidindo também sobre o melhor caminho para a profissionalização e formação continuada.

Talvez só não se avalie e escolha o lugar onde se nascemos, impostos a família da qual se faça parte os professores que acabam sendo líderes. Ao nascer começa-se o processo de aprendizagem, de observação e análise das pequenas e grandes situações da vida harmonizando escolhas e decisões voltadas à transformação, ao crescimento e à emancipação da própria vida. Dessa forma continuamente vivenciam-se ações específicas voltadas à palavra avaliação, e desta

¹³⁶ NERI, op., cit

maneira as pessoas seguem apreciando, buscando aperfeiçoamento, formulando juízos críticos, valorizando, conferindo, comparando idéias, ações, planos, processos e produtos em função de melhorias.

A avaliação ultrapassa os muros da escola e faz parte do cotidiano de cada indivíduo. Voltando-me para as questões ligadas à avaliação educacional em espaços formais de educação no ensino básico e superior, posso considerar que a avaliação tem muitos objetos como os projetos, currículos, o desempenho profissional ou a avaliação institucional e os sistemas de ensino. Neste capítulo discutirei aspectos políticos e pedagógicos relacionados à avaliação da aprendizagem numa perspectiva formativa.

O termo avaliar vem do latim *a valere*, que significa dar valor a algo. Essa atribuição de valor implica um julgamento qualitativo pronunciando-se quanto à tomada de decisões favoráveis ou desfavoráveis¹³⁷. Casali conceitua o termo avaliar, de modo geral, como “saber situar, cotidianamente, numa certa ordem hierárquica, o valor de algo enquanto meio (mediação) para a realização da vida do(s) sujeito (s) em questão, no contexto dos valores culturais e, no limite, dos valores universais¹³⁸”

Como diz Sobrinho¹³⁹, quem sabe o que quer e onde quer chegar escolhe certo a avaliação e o jeito de avaliar, pois toda avaliação produz mudanças e nem sempre os que nela se envolvem estão preparados ou dispostos a assumir propostas de mudança e transformação. À primeira vista o significado da avaliação distancia-se da sua identidade real. Algumas marcas na construção do seu conceito ao longo do tempo tornaram-se tão fortes a ponto de substituir ou representar a própria “avaliação”, como por exemplo, os testes e as notas.

Numa avaliação de orientação somativa de cunho positivista recolhem-se informações continuamente para apontar um resultado final. A avaliação é uma ferramenta que procura medir, verificar, analisar, as modificações de comportamento num sentido progressivo que aproxime os alunos dos objetivos fixados pela escola. A avaliação somativa envolve conclusões sobre o mérito e o valor de um processo já completo e estabilizado, tendo como função classificar, selecionar e responsabilizar. É uma medida da informação, do conhecimento aprendido ou não pelo estudante.

¹³⁶ CAPPELLETTI, op., cit.

¹³⁷ DEPRESBITERIS, Lea. *Avaliação educacional em três atos*. São Paulo: SENAC, 2004.

¹³⁸ CASALI, Alípio. Fundamentos para uma avaliação educativa. In: CAPELLETTI, Isabel (org.). *Avaliação da Aprendizagem - Discussão de caminhos*. São Paulo: Articulação Universidade Escola, 2007.

¹³⁹ SOBRINHO, José Dias. *Avaliação – Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior*. São Paulo: Cortez, 2003.

O modelo da medida do produto observado ressalta a função de controle e produção. Hierarquização, diferenciação e classificação tornam-se palavras de ordem.

Ainda há dificuldade de reagir e superar de forma mais acertada à tendência do controle, do julgamento certificativo, da seleção e da exclusão, reinando ainda na escola uma forte tradição positivista:

Se acreditamos que o ensino (...) se deva reger por princípios pedagógicos que se diferenciem qualitativamente dos até então hegemônicos e que se caracterizam pela reprodução, pela homogeneização, não nos resta alternativa a não ser romper com o modelo positivista de avaliação do qual usamos e abusamos (...) desconhecendo seu potencial pernicioso à formação de identidades profissionais mais críticas e criativas capazes de ler o mundo em que estão inseridas e nele fazer diferença¹⁴⁰.

Existem professores que ainda se vangloriam: “Comigo é assim mesmo: sempre reprovo pelo menos uns dez!”... Ser bom professor é ser “durão”, não é ensinar bem, não é comprometer-se com a efetiva aprendizagem dos estudantes¹⁴¹.

A situação da realidade educacional e social em crise na atualidade pode despertar nos docentes o desejo de superação ou as desculpas de que realmente não é possível “fazer nada para melhorar”. Os professores que ainda não desejam romper com a tradição classificatória, apóiam-se em fatos reais: alunos mal-educados, desinteressados, sem limites, mal preparados, classes superlotadas, sobrecarga de trabalho, para justificar a necessidade de controle e uma avaliação autoritária voltada para a seleção social.

Diante das dificuldades em salas de aulas muitos professores recorrem mais fortemente à avaliação como instrumento de controle, punição, de manutenção da disciplina e ordem, para garantir, ao exercício de sua docência, maior respeito e poder. E assim, na contramão da história há um segmento de pseudo-educadores sonhando em resgatar o poder de fogo da avaliação.

Tive um aluno que ao concluir a disciplina de avaliação na graduação expressou-se da seguinte forma:

¹⁴⁰ SORDI, op., cit.

¹⁴¹ VASCONCELLOS, Celso. *Superação da lógica classificatória e excludente da avaliação*. São Paulo: Libertad, 1998.

Infelizmente, muitos professores usam a avaliação como um trunfo para manter a sala em silêncio e com bom comportamento. Os professores precisariam compreender melhor a questão da avaliação numa perspectiva de redenção e nunca de castigo e punição¹⁴².

Há professores que se manifestam tremendamente angustiados, pois acreditam fielmente que é a avaliação classificatória, tradicional, que garante a qualidade do ensino. No entanto, pesquisas realizadas na área têm revelado alguns problemas com relação à lógica classificatória e excludente da avaliação como: altos índices de reprovação e evasão escolar; degradação da imagem social da escola e do professor; alunos mais preocupados com a nota do que com a aprendizagem; comparação de desempenho, gerando competição entre alunos; não-aprendizagem efetiva em decorrência do formalismo no ensino e na avaliação. Há mais reprodução de informações do que elaboração de conhecimentos significativos, perda do gosto pelo estudo; educação para a heteronomia e não para a autonomia; inculcação ideológica, perda da auto-estima; ou uma distorção mais recente, que é a preocupação com a mera aprovação de alunos que não receberam apoio pedagógico, para maquiar os índices e resultados da escola, o que também é uma forma de seleção, controle e exclusão¹⁴³.

Apresento neste capítulo a avaliação formativa numa direção crítica e emancipatória como alternativa para remediar as críticas até aqui apontadas.

Mas, o que é avaliação formativa e em que contexto essa temática foi inaugurada na avaliação educacional?

3.1 CONTEXTUALIZANDO O INÍCIO DA AVALIAÇÃO FORMATIVA

Na segunda metade do século XX anunciaram em vários países dois grandes movimentos diferenciados na formulação de políticas educativas, e em consequência também curriculares, que eram movimentos baseado numa política educativa centralizadora das décadas de 60 e 70 e um outro com tendências desreguladoras e descentralizadoras nas décadas de 80 e 90 em que o Estado

¹⁴² Aluno da pós-graduação - UNASP

¹⁴³ VASCONCELLOS, op., cit.

partilhava a gestão tentando mobilizar as estruturas locais e revestindo seus agentes de uma aparente autonomia no processo educacional.

O **primeiro** movimento pressupunha o autoritarismo do Estado, a uniformidade do ensino e a formação e centralização educativas. Este movimento construiu reformas baseadas numa regulação *top-down* no controle do currículo e das escolas por meio de avaliações externas de resultados. Essas políticas tencionavam obter respostas eficazes ao acentuado crescimento econômico, maior democratização por parte da escola com garantia de igualdade de acesso e sucesso aos estudantes e uma formação mais especializada o que não foi possível, originando-se a partir daí uma crise educativa e de legitimação do Estado-Providência, traduzida por elevadas taxas de insucesso e abandono escolar e por uma inadaptação da escola às novas realidades. O Estado passou a ser visto como um freio ao desenvolvimento social e tecnológico, e as políticas sociais dominantes – educação, saúde, segurança social – começaram a colidir com as novas políticas de mercado.

A massificação da educação é uma das grandes conquistas dos regimes liberais e democráticos das décadas de 60 e 70. Os currículos nesse período foram prioritariamente objeto de prescrição e regulação por parte dos regimes de governo centralizadores, a quem incumbia oficialmente estruturar o sistema educativo, determinar as áreas e conteúdos curriculares e criar condições para que as metas educacionais se concretizassem. A avaliação formativa nesse contexto surgiu como uma garantia da regulação dos currículos e programas educacionais a serviço dos poderes oficiais. As prescrições curriculares foram submetidas à interpretação de diferentes intermediários que montaram estratégias para professores e alunos consumirem.

As políticas educativas da segunda metade do século XX sofreram diferentes encaminhamentos a partir da Segunda Guerra Mundial, gerando a necessidade de reconstrução social, política e econômica dos países envolvidos. Esse ideário impactou de forma decisiva sobre a educação, que passou a ser considerada a mola propulsora da reconstrução econômica e social em cada país, sobretudo pela implicação que tinha na formação das gerações mais jovens. Associa-se aí a idéia de que o Estado devia organizar uma escolarização de base para toda a população, vinculando-se à origem do Estado Liberal e à gênese dos sistemas educativos ocidentais em finais do século XVIII e início do século XIX, no complexo processo de potencializar o desenvolvimento econômico, a modernização política e social. A

miséria em que se encontrava o mundo do pós- guerra e as trágicas experiências vividas colaboraram para a legitimação de um Estado poderoso, capaz de impor uma ordem democrática que salvaguardou os direitos da propriedade privada, e ao mesmo tempo sujeitou-se às leis sociais reguladoras dos interesses coletivos¹⁴⁴.

O Estado-Providência foi o resultado de políticas intervencionistas dos governos com a intenção de promover uma certa redistribuição dos recursos e da riqueza. O investimento na educação - considerado uma via por excelência capaz de mudar o mundo e fomentar o desenvolvimento econômico e a igualdade social - começou a demonstrar anúncios de debilidade com a crise do petróleo de 1973, que teve como uma das conseqüências a diminuição dos gastos sociais e educacionais do Estado Providência¹⁴⁵.

Nesse período eu estava sendo alfabetizada na escola primária no interior de Santa Catarina, e sentia como criança que os professores eram detentores do poder e por vezes queria chegar ao lugar deles e experimentar “o outro lado da moeda”. Ao mesmo tempo, era visível a debilidade que na percepção de criança vislumbrava em meus professores; era como se não dominassem o conteúdo da página seguinte do livro-texto, como funcionários, reprodutores, e não como protagonistas no desenvolvimento curricular, e suas debilidades de formação pareciam comprometer a criticidade e a construção de novos conhecimentos. A escola fundamental ensinou-me na década de 70 a copiar, fazer exercícios, decorar, responder a questionários, fazer provas e devolvê-las ao professor. E assim, como o trabalhador que não tem controle sobre o que produz, também o estudante parecia não assumir a propriedade sobre o que aprendia.

Ao reforçar o aspecto reprodutor da escola, Morgado¹⁴⁶ esclarece que não existe impreterivelmente uma clara consciência conspirativa para torná-la uma entidade reprodutora. Mas as condutas, os valores e os conteúdos aprendidos pelos estudantes têm muitas vezes efeitos reprodutores, pois em vez de serem dotados de capacidades interventivas e transformadoras, os estudantes quando saem da escola estão mais preparados para manter a atual estrutura de classes da sociedade, o seu modelo de organização do trabalho e de produção. Os atos de ensinar, aprender e avaliar podem estar a serviço da produção, da mudança e transformação social, ou apenas da reprodução:

¹⁴⁴ Jurjo Torres, 2001, citado por Morgado, op., cit

¹⁴⁵ Sanz Fernández, 2002, citado por Morgado, op., cit.

Por conseguinte, até meados da década de 70, a maioria dos países ocidentais viveram um período de acentuado centralismo educativo. Os seus governos, baseando-se em imperativos de igualdade e de democratização social e escolar, acabam por controlar os destinos educacionais e ter uma intervenção direta nos respectivos sistemas de ensino. Predominam os sistemas educativos centralizados, que embora teoricamente se digam ao serviço da democratização do ensino, acabam, na prática, por servir mais à função educadora do Estado do que à participação democrática dos docentes e dos estudantes nas decisões. Tais políticas educativas centralizadas, que estariam na base de um conjunto de reformas educativas impostas pelo poder central a todo o sistema, acabaram por gerar autoritarismo, conformismo e uma tendência comum para uniformizar o ensino e a formação. (...) Os professores limitam-se a cumprir normas e a executar os programas prescritos para cada disciplina e ano de escolaridade-prevalece o interesse pelos produtos (os resultados conseguidos) em detrimento da importância dos processos de ensino e aprendizagem e da seleção de conteúdos.¹⁴⁷

Prevalecem nesse período a organização burocrática, a uniformidade de soluções, a rigidez do processo, as políticas educativas centralizadas, em que os esquemas de funcionamento administrativo-burocrático predominaram sobre os de natureza pedagógica, protagonizando modelos educativos mais direcionados para a transmissão de conhecimentos, para a obtenção de resultados visíveis a curto prazo, do que para as dimensões humanas e sociais da aprendizagem. Tudo isso conduziu a uma dimensão utilitarista e instrumental da educação em detrimento da afirmação de valores, do desenvolvimento humano e da construção da cidadania. Foram modelos que estimularam mais a submissão, a passividade e a uniformidade do que o pensamento autônomo, a liberdade, a capacidade de resolução de problemas e a reflexão crítica. Toda essa situação acabaria por alienar a escola em relação aos contextos e por aumentar as taxas de insucesso e abandono escolar¹⁴⁸.

Os anos 60 e o começo da década de 70 trouxeram ao mundo ocidental enormes transformações, dentre as quais algumas impulsionadas por potentes mobilizações sociais de base, repletas de esperança numa sociedade mais livre, mais aberta e de dimensões utópicas. Ao considerar a experiência das sociedades europeias democráticas, os compromissos dos anos 60 e 70 não se devem confundir com os da geração anterior, de vinte anos antes, quando era necessário

¹⁴⁶ MORGADO, José Carlos. *Processos e práticas de (re)construção da autonomia curricular*. Tese de doutoramento. Instituto de Educação e Psicologia. Departamento de Currículo e Tecnologia educativa. Braga: Universidade do Minho, 2003

¹⁴⁷ MORGADO, op., cit., pp. 56 e 57

¹⁴⁸ Idem.

posicionar-se pesadamente contra um fascismo bem real. Até a década de 70 a social-democracia trouxe uma resposta à questão clássica de conciliação entre liberdade e igualdade. Os sistemas de Estado-Providência, com as promessas social-democratas, entraram em ruptura na Europa com a taxa de crescimento demográfico menor, o aumento de desemprego, o envelhecimento da população e o aumento dos encargos sociais dos trabalhadores, dos idosos, das mulheres, dos imigrantes e de outras minorias. Depois da Segunda Guerra Mundial, apenas os Estados dispunham de recursos que permitiam dominar a vida econômica no que se referia aos bens públicos, tendo a intervenção construtiva e direta do Estado. Esse período foi determinado pelos franceses, segundo a expressão de Jean-Fourastier, por “Trinta Gloriosos”(anos de 1945-1975). Houve um largo espaço ideológico e prático nas décadas de 70 e 80, com os “Chicago Boys”: Margaret Thatcher e Ronald Reagan. Depois do “Tudo Estado” de anteontem, e do “Nada Estado” de ontem, o Welfare State esgotou-se e tornou-se impotente para responder às expectativas da atualidade:

Esta análise do declínio do Estado–providência e das idéias políticas que mais o suportaram completa e define a imagem de uma decomposição do modelo básico do político e do seu quadro de Estado–nação. A politização ou a repolitização que vem de cima , a partir da globalização, e de baixo, a partir dos indivíduos e da cultura, afetam particularmente o núcleo duro da política clássica, os seus atores tradicionais (partidos políticos, sindicatos, intelectuais), bem como as instituições e os valores do Estado-Providência e da social democracia¹⁴⁹.

Em 1967 surgiu pela primeira vez o termo “avaliação formativa”, com Michael Scriven nos Estados Unidos, aplicado ao contexto da avaliação de currículo. A avaliação formativa inscreveu-se sobre o processo didático e não sobre os resultados. Sua utilização voltada a avaliação da aprendizagem teve sua ampliação na década de 70, quando Cronbach e em seguida Benjamin Bloom transpuseram o modelo para a avaliação da aprendizagem. Outros grandes colaboradores para a disseminação e sistematização das idéias da avaliação formativa foram Linda Allal, Jean Cardinet e Phillippe Perrenoud.

A avaliação formativa foi considerada em seus primórdios discutindo apenas aspectos pedagógicos, e por mais que apresentasse pela primeira vez um

¹⁴⁹ WIEVIORKA, Michel. (org.). A nova primavera do político. Lisboa, Guerra e Paz, 2007. pp 80 e81.

compromisso declarado com o acompanhamento das atividades educacionais em processo, o contexto que permeou a implantação da proposta voltava-se à maximização de resultados de produção, isolados de um contexto de lutas e discussões mais amplas a respeito do currículo, da avaliação e de formas de dominação e reprodução.

A idéia de utilizar a avaliação formativa para assegurar a função de regulação no decorrer de um processo de ensino foi em geral uma idéia bem aceita na década de 1970. Como as experiências em avaliação formativa eram realizadas de maneira mais isolada em diferentes locais, organizando-se propostas e ensaios esparsos, seus resultados tornavam-se pouco conhecidos. Dessa forma surgiu a necessidade de uma troca de experiências e de reflexão entre investigadores belgas e suíços. Houve um primeiro encontro informal na Universidade de Mons em 1977, adicionado em 1978 a três jornadas semelhantes, das quais resultou por meio de seus anais, a publicação de um dos clássicos da avaliação formativa organizado por Linda Allal (Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra), Phillippe Perrenoud (do Serviço de Investigação Sociológica de Genebra) e Jean Cardinet (Instituto Romando de Pesquisas e de Documentação pedagógicas em Neuchâtel), que recebeu como título original *L'ÉVALUATION formative dans un enseignement différencié : actes du colloque à l'Université de Genève, mars 1978*. Na introdução, Cardinet explicita que o livro foi destinado aos investigadores em educação interessados pelos problemas da avaliação escolar para acompanhar e discutir a reflexão dos colegas, aos estudantes de Pedagogia ou Ciências da Educação para entenderem a importância da avaliação formativa, aos professores e diretores de todos os níveis de escolaridade para que refletissem numa mudança de atitudes que lhes era pedida, e aos próprios pais para que tomassem consciência da contradição da “*avaliação comparativa habitual, a serviço da seleção escolar*”, e da avaliação formativa a “*serviço da aprendizagem*” e da “*promoção*” do estudante. É uma avaliação que visa a orientar o aluno quanto ao trabalho escolar, procurando localizar suas dificuldades para ajudá-lo a descobrir os processos que lhe permitirão progredir na aprendizagem. A avaliação formativa opõe-se à “*avaliação somativa*,” que constitui um balanço parcial ou total de um conjunto de aprendizagens. A avaliação formativa distingue-se ainda da “*avaliação de diagnóstico*”, por uma conotação menos patológica, não considerando o aluno como um “*caso a tratar*”;

considera os erros como normais e característicos de um determinado nível de desenvolvimento na aprendizagem¹⁵⁰.

A teoria da administração científica que floresceu nesse período voltava-se a uma racionalização técnica de problemas que exigiam uma análise política, social, econômica, pedagógica. Estabeleceu-se assim um excessivo controle sobre a prática educativa por meio da avaliação que poderia racionalizar processos e produtos educacionais de forma mais rápida e eficiente em termos econômicos. As ações foram geralmente conferidas a especialistas externos. O avaliador já não era necessariamente o docente nesse modelo:

O professor, como um artesão, perde a imagem integrada de sua profissão para converter-se em um operário a mais na linha de produção educativa. O professor não é escolhido por sua função intelectual, mas como operário de um sistema educativo que tem definida sua função. A avaliação (exame) se transforma em um espaço independente do processo escolar (...) Os supostos benefícios acadêmicos de tal instrumento devem ser lidos desde a perspectiva do controle educativo que propõe alcançar. O docente nessa concepção tem perdido sua dimensão intelectual para converter-se em um operário de programas preestabelecidos que desconhecem seu saber. A tarefa educativa não deve contribuir para formar estudantes com pensamento próprio, senão estudantes que mostram o repertório de condutas que têm sido preestabelecidas como modelo de aprendizagem. O debate conceitual, a gênese de perguntas originais sobre determinados temas, o prazer pelo saber têm sido expulsos da relação pedagógica¹⁵¹.

Essa política educativa de corte neoliberal, sob o efeito da crise de 1968, impactaram a política educativa que caracterizou a década de 1970. Buscaram-se nesse contexto “justificativas ‘acadêmicas’ que permitam fundamentar a restrição do acesso à educação (...) este também é o papel conferido ao exame¹⁵².”

A nova política educativa - de corte neoliberal- responde aos postulados de racionalidade que impõe a conjuntura da crise econômica. Seus fundamentos conceituais são expressos através de noções como: qualidade da educação, eficiência e eficácia do sistema educativo, maior vinculação entre sistema escolar (entenda-se currículo) e necessidades sociais (entenda-se modernização e/ou reconversão industrial). Em termos

¹⁵⁰ CARDINET, Jean. A avaliação formativa, um problema atual. In: ALLAL, Linda; CARDINET, Jean & PERRENOUD, Phillippe. *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Almedina, 1986.

¹⁵¹ BARRIGA, op., cit., pp 73 e 75.

¹⁵² Idem.

operativos esta política se concretiza numa redução real do orçamento para a educação. A ordem é “fazer mais com menos”¹⁵³

A metáfora de escola como fábrica de exames, típica de um modelo técnico-linear de currículo, foi substituída hoje pela noção de avaliação contínua, formativa, centrada no processo de aprendizagem do aluno e na luta pela emancipação de cada um e de todos.

A hegemonia da concepção produtivista e os ensaios contra- hegemônicos percorrem as idéias pedagógicas até os dias atuais, mesmo estando na mira das tendências críticas a partir da metade dos anos 70 e adentrando em 1980 com os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade que mantiveram-se como referência das políticas educacionais. O lema positivista “ordem e progresso” inscrito na bandeira do Brasil era o lema do governo dito revolucionário que desejou o desenvolvimento econômico com segurança. A baixa produtividade do sistema escolar levantada pelos índices de matrícula, evasão e repetência era considerada um entrave a ser removido. O aumento das empresas no País e a necessidade de preparação de mão-de-obra fizeram com que o modelo organizacional desse setor fosse transferido à educação. Difundiram-se assim idéias de organização racional do trabalho (taylorismo, fordismo), de enfoque sistêmico e controle do comportamento (behaviorismo) que configuram uma orientação pedagógica sintetizada na expressão “pedagogia tecnicista”¹⁵⁴.

Autores como Robert Mager (62), James Popham (69) e Eva Baker (70) colaboraram com a definição de objetivos comportamentais, planejando seqüências cientificamente controladas de ensino e avaliação:

Essa tendência manifestada nos estudos sobre avaliação da aprendizagem reflete os princípios da pedagogia tecnicista, oriundas da teoria geral da administração, que direcionaram a política educacional do Estado brasileiro pós – 64. De cunho empresarial-tecnocrático, delineou-se a partir de padrões de racionalidade, eficiência e redução de gastos (...). Nesse contexto, com vistas ao enfrentamento da ineficiência do ensino são desencadeadas ações de planejamento e tecnologia educacional, correspondendo ao intento de “controlar”, “despolitizar” (...) e obter maior produtividade¹⁵⁵.

¹⁵³ Idem, pp 52 e 53.

¹⁵⁴ SAVIANI, Dermeval. *Histórias das Idéias Pedagógicas no Brasil*. Campinas:Autores Associados, 2007.

A avaliação educacional e o currículo no Brasil, já no início do século passado, foram influenciados pela proposta racionalista acadêmica, com um currículo técnico-linear. A avaliação nessa vertente teórica assumiu uma característica de controle e produção, como no modelo fabril:

Com a aprovação da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, buscou-se estender essa tendência produtivista a todas as escolas do País, por meio da pedagogia tecnicista, convertida em pedagogia oficial. Já a partir da segunda metade dos anos de 1970, adentrando pelos anos de 1980, essa orientação esteve na mira das tendências críticas, mas manteve-se como referência da política educacional¹⁵⁶.

A pedagogia tecnicista planejou a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. O professor e o aluno ocupavam posição secundária, como executores de um processo cuja concepção, planejamento e controle eram externos, realizados por especialistas supostamente neutros, objetivos, imparciais. Na busca da eficiência tentava-se corrigir os defeitos do professor e maximizar sua intervenção.

Foram importantes nesse período os diálogos críticos de Althusser, Baudelot, Establet, Bourdieu e Passeron e no Brasil, Luís Antônio Cunha, com a obra *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*, e Bárbara Freitag, *com Escola, Estado e Sociedade*¹⁵⁷.

A avaliação formativa nesse momento configurava-se como um trabalho voltado para a maximização do desenvolvimento dos estudantes, com objetivos por vezes operacionais em excesso, atrelados à rigidez de um programa detalhadamente controlado para que os resultados atendessem às metas previstas e o ideal economicista de produtividade e eficiência fosse alcançado. Não havia preocupação com os motivos políticos e sociais subjacentes a essas idéias, e o aspecto crítico-social da proposta era desconsiderado.

¹⁵⁵ SOUSA, op., cit., p. 45.

¹⁵⁶ SAVIANI, p.363.

O **segundo** movimento social impunha transformações conjunturais e estruturais que passavam pelo reajustamento dos sistemas públicos e pela implementação das políticas descentralizadoras e não-reguladoras, moderando o controle do sistema educativo, envolvendo as estruturas regionais e locais na tomada de decisões educativas, estimulando a participação da comunidade e dos agentes sociais na sua gestão. As políticas descentralizadoras desencadearam a mobilização das estruturas locais, dinamizando lógicas de inovação e desenvolvimento curricular na escola como espaço privilegiado da ação educativa, baseadas numa regulação *bottom-up*.

O estado regulador aí formado descentralizou as iniciativas mas manteve as funções de regulação do sistema e a correção de desigualdades. A partir dos anos 80 vieram as políticas liberais, também chamadas de consenso de Washington, que consistiam no oposto da intervenção construtiva do Estado¹⁵⁸

Penso que desde a emergência de um movimento crítico-social Brasil na década de 80, o arrefecimento do período militar cerceador da liberdade abriu espaço para o descortinamento de um conceito de avaliação formativa expandido, pois não fazia mais sentido que uma abordagem processual de avaliação educacional a serviço da aprendizagem não incorporasse em seus pressupostos uma intenção declarada de luta e emancipação.

Um dos marcos nesse período foi o livro *Avaliação Qualitativa* de Pedro Demo, que discorre sobre a qualidade política e transformadora da avaliação e da educação em 1987. E no ano seguinte Ana Maria Saul publica *Avaliação Emancipatória*, que caracterizou a avaliação como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la.

O paradigma da avaliação emancipatória, segundo Saul¹⁵⁹ faz da avaliação um compromisso em que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional são capazes de escrever a sua própria história e gerar as suas próprias alternativas de ação. São capazes de criticar sua própria realidade para agir e transformá-la. Começaram nesse contexto a se apresentar modelos subjetivistas, emancipatórios, mais contextualizados e inseridos na realidade sóciopolítica-cultural. A redefinição da avaliação foi além, tendo como unidade de análise o indivíduo-sociedade numa dimensão histórica¹⁶⁰.

¹⁵⁷ Idem.

¹⁵⁸ WIEVIORKA, op., cit.

¹⁵⁹ SAUL, Ana Maria. *Avaliação Emancipatória*. São Paulo: Cortez, 1985.

¹⁶⁰ NERI, op., cit.

Para Afonso¹⁶¹, a resignificação da avaliação formativa numa perspectiva emancipatória, ampliando o protagonismo da comunidade, é uma questão essencial ao debate atual a respeito da avaliação educacional em uma sociedade excludente, com um aumento das fissuras e desigualdades sociais em que os direitos e interesses coletivos, sociais e educacionais subordinam-se aos interesses econômicos:

Esta questão tem sido pouco discutida, mas é absolutamente indispensável porque, sobretudo na Educação, o Estado continua a ter um papel decisivo de regulação dos sistemas de ensino, e a Comunidade, enquanto lugar de construção do bem comum local e teia de relações de proximidade, é ela própria igualmente indispensável para desenvolver processos e projetos de autonomia coletiva que passam também pela escola – sem os quais, aliás, não é possível assumir relações de solidariedade, de reciprocidade e de justiça que, por sua vez, devem ter expressão concreta nos processos quotidianos de avaliação voltada para objetivos de emancipação (...). Considerando as teorias e práticas de avaliação mais críticas, venho defendendo há já alguns anos que a avaliação formativa (e mais recentemente, outras formas de avaliação como a avaliação autêntica e os portfólios) podem ser instrumentos fundamentais de processos emancipatórios¹⁶²

Nessa perspectiva de um conceito expandido de avaliação formativa que não desconsidere as questões da transformação social, considero o posicionamento de Cappelletti elucidativo e fundamental para a discussão:

Avaliação constitui-se em uma investigação crítica de uma dada situação que permite, de forma contextualizada, compreender e interpretar os confrontos teóricos/práticos, as diferentes representações dos indivíduos e as implicações na reconstrução do objeto em questão. Esse processo desencadeia uma intervenção intencional de estudos, reflexões, re-leituras, gerando nas ações/decisões um movimento de problematização e resignificação na direção de transformações qualitativas de relevância teórica e social¹⁶³.

A proposta da avaliação formativa, com toda a beleza e transparência do significado que o próprio termo encerra, ainda representa neste dias, na realidade educacional, uma simples “utopia”. Há falta de propostas, de modelos operacionais,

¹⁶¹ AFONSO, op., cit.

¹⁶² Idem, pp. 24 e 25

de relatos de experiências para validar e legitimar ainda mais os conceitos delineados na literatura educacional. São exíguos os modelos operacionais vigentes, o que dificulta a própria atuação do professor. São 40 anos de uso do termo “formativo” aplicado à avaliação. No entanto, pouco mudou na escola e pouco se operacionalizou no cotidiano¹⁶⁴.

Tenho consciência, no entanto, de que a avaliação formativa não irá resolver por si só a complexidade dos problemas educacionais vigentes, mas a sua compreensão mais ampla, se posta em ação, poderá colaborar com a construção de uma escola mais democrática e cidadã:

A avaliação formativa, como qualquer modalidade de avaliação pedagógica, tem limites e virtualidades. Relativamente a estas últimas, os professores sabem que é a avaliação formativa que lhes possibilita acompanhar a par e passo as aprendizagens dos alunos, que permite ajudá-los no seu percurso escolar cotidiano e que é talvez a única modalidade de avaliação fundamentada no diálogo e congruente com um reajustamento contínuo do processo de ensino, para que todos cheguem a alcançar com sucesso os objetivos definidos e a revelar as suas potencialidades criativas¹⁶⁵.

3.2 O QUE CARACTERIZA A AVALIAÇÃO NUMA ABORDAGEM FORMATIVA?

Por avaliação formativa entende-se um conjunto de práticas variadas que se integram ao processo ensino-aprendizagem e que procuram contribuir para que os alunos se apropriem melhor das aprendizagens curricularmente estabelecidas como importantes¹⁶⁶.

Práticas muito diferentes multiplicam-se sob a denominação de avaliação formativa, e pode-se perguntar às vezes se há um ponto de convergência, um marco prioritário que caracterize essa abordagem em separado de outras funções da avaliação. Para Bonniol¹⁶⁷ há duas condições necessárias para que o uso do termo não seja abusivo e para que possam ser consideradas ações de uma avaliação

¹⁶³ CAPPELLETTI, op., cit., pp. 32 e 33

¹⁶⁴ NERI, op., cit.

¹⁶⁵ AFONSO, op., cit., p.92

¹⁶⁶ NERI, op., cit.

¹⁶⁷ BONNIOL, op., cit.

formativa, ou seja, "que sejam um procedimento e um dispositivo de regulação e que as regulações refiram-se às operações a serem efetuadas pelo aluno"¹⁶⁸

3.2.1 A reorientação, a auto-regulação e o caráter processual

A regulação e a reorientação em processo são consideradas a essência da avaliação formativa (Allal,1978; Abramowicz, 2005; Cappeletti, 2002; Hadji, 2001; Abrechet, 1994; Depresbíteris, 2004; Silva, 2004; Sousa,1993; Saul,1998; Bonniol e Vial, 2001; Sordi, 2001; LaCueva, 1997; Masetto, 1992; Perrenoud, 1992; Cortesão e Torres, 1994). Propondo a regulação como o foco dessa abordagem, posso indagar: Como fazer dessa reorientação externa um dispositivo desencadeador da regulação interna do estudante? O professor pode intencionalmente planejar essa regulação indireta preparando o aluno para o início da aprendizagem?

Abramowicz sintetiza o que representa essa regulação das aprendizagens:

A maneira de regular a ação pedagógica pressupõe observar, acompanhar, intervir, apontando para uma ação comunicativa e um sentido essencialmente interativo, democrático e crítico (...). Na avaliação formativa, privilegia-se o diálogo como fundamental para desenvolver o trabalho ns disciplinas, pois a ação comunicativa se faz dialogicamente¹⁶⁹.

E o diálogo estabelecido entre os envolvidos no processo educacional pode despertar o sentido da cooperação, da participação, do envolvimento pessoal do aprendente:

A regulação externa dos processos é ineficaz: um professor não pode efetuar diretamente a regulação pró-ativa dos processos do aluno nem a regulação interativa dos processos no decorrer da ação, embora possa agir indiretamente sobre esse processo, influenciando a auto-regulação que o aluno deve efetuar e que é o único modo eficaz de regulação (...). Os professores poderiam garantir essa função de regulação externa – e, portanto, indireta – dos processos dos alunos, organizar os minutos anteriores ao exercício para que ele se prepare¹⁷⁰.

¹⁶⁸ BONNIOL & VIAL, op., cit.

¹⁶⁹ ABRAMOWICZ, op., cit.

Se o cerne da utopia de um empreendimento de avaliação formativa na escola é ajudar a tornar o aluno cada vez mais autor de suas aprendizagens, isto implica também situá-lo no tempo e no espaço como autor de seus objetivos de melhoria de vida, de participação, de inserção social. Esta relação de ajuda assumida pela avaliação estabelece um caráter ético e pedagógico para a situação avaliativa. De tudo se fará para pôr a avaliação nas mãos do aluno. É o que Hadji¹⁷¹ denomina “avaliação em primeira pessoa”¹⁷².

A auto-regulação tem que ser aprendida, e a comunicação aos alunos dos critérios de avaliação das tarefas propostas garante-lhes certo distanciamento de suas produções, e este recuo se torna possível se tiverem se apropriado desses critérios e realizarem a auto-avaliação e análise de seus trabalhos com auxílio deles para elaborar estratégias de resolução, reajustando procedimentos e retificando ações em processo:

A avaliação formativa não é uma verificação de conhecimentos. É antes o interrogar-se sobre um processo, é o refazer do caminho percorrido, para refletir sobre o processo de aprendizagem em si mesmo, sendo útil, principalmente, para levar o aluno a considerar uma trajetória e não um estado de conhecimentos, dando sentido à sua aprendizagem e alertando-o a buscar (...) os meios para vencer (...)¹⁷³.

Pela lógica do ensino e da avaliação numa perspectiva tradicional, leva-se na maioria das vezes o aluno é levado à passividade e à falta de ação. Nessa perspectiva, a avaliação é considerada como encerramento de algo e dispensa qualquer investimento posterior. Desta forma, o aluno deixa de ser sujeito e espera uma sentença exterior a ele por parte de quem julga¹⁷⁴.

Abrecht prossegue:

¹⁷⁰ BONNIOL & VIAL, op., cit.

¹⁷¹ HADJI, op., cit.

¹⁷² NERI, op., cit

¹⁷³ ABRECHET, Roland. *A Avaliação Formativa*. Portugal: Asa, 1994.

¹⁷⁴ Idem.

(...) a avaliação formativa confere um estatuto diferente ao aluno, fazendo dele já não um simples executante (...), mas um autêntico “manipulador de saberes” (...) levá-lo ao domínio criativo do seu próprio caminhar (...)¹⁷⁵

No mesmo sentido, aponta La Cueva para a importância de desenvolver mecanismos de auto-avaliação junto ao aluno, conduzindo-o a um maior comprometimento com a sua aprendizagem:

Al participar en la evaluación de su aprendizaje, el niño va cobrando mayor conciencia del mismo, va ganando mayor claridad acerca de las fallas y los alcances en el proceso vivido, así mismo adquiere en sus manos su propia aprendizaje en la escuela¹⁷⁶.

Como diz Hadji¹⁷⁷, o professor avaliador precisa enfrentar o seu medo e correr o risco de falar, apreciar, comentar, julgar e interpretar. Fazer tudo isso assumindo o risco de se enganar, de não saber. O professor precisa estar decidido a escutar com sinceridade aqueles que avalia. O avaliador pode assumir a sua autenticidade de homem e mostrar-se falível. Acima de tudo, o educador deve se preocupar em deixar a avaliação, o julgamento nas mãos do aluno, para que este se torne parceiro ativo e autônomo no processo de construção de suas aprendizagens.

E Hadji completa:

Colocar o julgamento de avaliação, que o aluno começa por sofrer, a serviço de uma dinâmica que lhe permitirá tornar-se ele próprio soberano, e não mais submeter, este é o desafio àqueles que desejam tornar a avaliação formativa¹⁷⁸.

Na avaliação formativa a preocupação com a melhoria dos processos de aprendizagem é central e há muitas palavras que designam essa função como a reorientação, a regulação, a retroalimentação ou a intervenção em processo, conservando no entanto a mesma concepção de um sistema capaz de analisar os

¹⁷⁵ Idem.

¹⁷⁶ LA CUEVA, Aurora. *La Evaluación en la Escuela: una ayuda para seguir aprendiendo*. R. Fac. Educ, São Paulo, v. 23, n 1/2, p. 124 e 139, 1997.

¹⁷⁷ HADJI. op., cit.

progressos e desafios, erros e acertos de cada estudante, planejando conjuntamente novas estratégias de ação que permitam uma retificação do percurso do ensinar e aprender. Assim, “a avaliação assume uma função formativa porque a sua finalidade é a de fornecer informações que permitam uma adaptação do ensino às diferenças individuais observadas na aprendizagem”¹⁷⁹.

Na avaliação formativa a prática de avaliar torna-se auxiliar da prática de aprender. A avaliação formativa é uma “RELAÇÃO DE AJUDA”. Levantam-se informações úteis para adaptar o conteúdo e às formas de ensino as necessidades dos alunos. Ela se inscreve num projeto educativo específico, com a preocupação única de favorecer o desenvolvimento daquele que aprende. O coração de uma avaliação com intenção formativa é contribuir para tornar o aluno cada vez mais autor de sua aprendizagem¹⁸⁰.

Também é um consenso entre os pesquisadores da área e os docentes de forma geral que a avaliação formativa deve ser contínua, não-pontual, não-fragmentada, fazendo parte do cotidiano da sala de aula. Isso, porém, não significa a realização de testes diários, de uma “contínua pressão”¹⁸¹, mas uma atitude constante de diálogo a respeito da aprendizagem que permita um redirecionamento consciente das ações:

Para que a avaliação se constitua num processo contínuo, é condição básica que em todas e em cada uma das atividades previstas e realizadas, aluno e professor se informem sobre sua aproximação ou não dos objetivos propostos (...). Esta tomada de decisão frente ao passo seguinte será consequência do encaminhamento: isto é, da análise dos dados conjuntamente, chegando ambos à conclusão do que fazer em seguida, tendo em vista o atingimento dos objetivos finais. Com isto reinicia-se continuamente uma aprendizagem (...). Esta consequência contradiz a crença de que (...) o ensino ministrado em tal disciplina é de tão alto nível que grande parte da turma não consegue aprender e é reprovada¹⁸².

¹⁷⁸ Idem.

¹⁷⁹ ALLAL, Linda; CARDINET, Jean & Perrenoud, Phillippe. *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Almedina, 1986.

¹⁸⁰ HADJI, op., cit.

¹⁸¹ SACRISTAN, José Gimeno & GOMEZ, A. L. *Compreender e Transformar o Ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

¹⁸² ABREU, Maria; MASETTO, Marcos. *O Professor universitário em Aula*. São Paulo: MG Editores, 1994.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996, prevê que a avaliação da aprendizagem seja contínua, cumulativa, com predominância dos aspectos qualitativos obtidos ao longo do período sobre os de eventuais provas finais. A LDB (Lei nº 9.394, de 20/12/96), que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional explicita as seguintes orientações, a seguir reproduzidas:

- a) 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 estudos concluídos com êxito;
- d) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.

Quando se prioriza o processo de aprendizagem e o que ali acontece, valorizando-se os resultados parciais e expressos de maneira qualitativa, vê-se uma ênfase formativa na abordagem em avaliação prevista em lei.

De acordo com Sousa¹⁸³, essa nova forma de avaliar põe em questão não apenas um projeto educacional, mas uma mudança social. É uma mudança política e não apenas técnica. Tudo porque a avaliação formativa serve a um projeto de sociedade pautado pela cooperação e pela inclusão, em lugar da competição e da exclusão. Uma sociedade em que todos tenham o direito de aprender.

E se a intenção legal, prevista nos documentos oficiais não é que em nossas escolas apregoem-se apenas resultados finais irrevogáveis, mas atente-se para o processo, acompanhando o desenrolar qualitativo das aprendizagens, denota-se aparentemente uma abertura ao desenvolvimento do aluno ao longo do percurso educacional e uma possibilidade de crescimento e ascensão acadêmica e social.

É claro que as oportunidades previstas em lei e que permitem inovações nas formas de ensinar e avaliar previstas pelas escolas em seu projeto político-pedagógico e no regimento escolar nem sempre se concretizam, pois muitas vezes os docentes encontram-se amarrados pelo escasso apoio estrutural disponível nas escolas e no sistema educacional, e também à “ditadura” das avaliações externas, sejam elas o SAEB, SINAES, “Prova Brasil”, ou outras modalidades estaduais de

¹⁸³ SOUSA, op., cit.

controle do “Estado Avaliador” ¹⁸⁴. O Brasil investe somente 4,3% do PIB em Educação (dados de 2006), quando o ideal seria 7%. Bons salários, formação adequada aos docentes e uma gestão competente na instituição escolar são condições contextuais importantes ao desenvolvimento de uma proposta educacional adequada e uma avaliação realmente formativa:

As indicações contidas na LDB são bastante interessantes e contemplam, de certa maneira, as propostas que vêm sendo apresentadas e discutidas na literatura. Sabe-se, entretanto, que o fato de estar incluída na lei não significa, necessariamente, a garantia de mudanças nas escolas e no trabalho dos professores. As propostas de mudanças somente deixam de se constituir em intenções, quando os envolvidos diretamente no cotidiano das escolas se convencem da importância de realizá-las, compreendem porque as estão realizando, recebem orientação e dispõem dos meios para concretizá-las¹⁸⁵.

Assim, a lei pode estabelecer normas, critérios e orientações para alterações das práticas, porém estas só se transformarão em ações efetivas se os profissionais da escola e seus dirigentes tiverem muita clareza e consciência das novas metas a que se propõem, das conseqüências decorrentes dessas mudanças e das condições necessárias à inovação para o desenvolvimento de uma “avaliação processual, dialógica, sem dia marcado para acontecer, porém acontecendo todo dia, para permitir a problematização e o compartilhamento das experiências no espaço coletivo de reflexão e descoberta” (...)¹⁸⁶

3.2.2 Espaço de Confiança Mútua e Análise dos Erros

Ao contrário de um modelo de avaliação pautado pela medida a avaliação formativa, se estabelece uma relação de confiança e comunicação fluida entre professor e aluno. É necessário garantir um diálogo esclarecedor entre ambos para

¹⁸⁴ A lógica que tem subsidiado a prática avaliativa de muitos professores há quase um século ganhou em nosso contexto um forte aliado - o Estado Avaliador. Em 1990 foi implantado o Sistema de Avaliação Nacional da Educação Básica (Saeb), o Exame Nacional de Cursos (ENC) , que hoje é representado pelo Sinaes- Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior e, em 1998 , o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e mais recentemente o Prova Brasil e Prova São Paulo iniciado em 2007. A questão aqui não é contrapor a importância da avaliação externa, mas questionar a forma impositiva como foi implantada, exercendo uma coerção legal sobre os alunos e pelos demais usos que tem sido feito de seus resultados (Cappelletti, 2005).

¹⁸⁵ ANDRÈ, Marli & PASSOS, Laurizete. Avaliação escolar: desafios e perspectivas. In: Carvalho, Anna M. P.; Castro, Amélia D. *Ensinar a ensinar*. São Paulo: Pioneira, 2001.

¹⁸⁶ SORDI, op., cit.

que os combinados e os compromissos, com as discussões a respeito das melhorias nas aprendizagens não sejam comprometidos :

(...) trata-se de estabelecer uma comunicação intersubjetiva entre professor e aluno, suficiente para que cada um compreenda a posição íntima do outro. O primeiro deve, na medida do possível, perceber a representação do aluno para fazê-la evoluir; o segundo deve assimilar a representação do professor para satisfazer as exigências do contrato didático. Nessa ótica a idéia de programar a aprendizagem parece pouco realista, porque as interações sociais são relativamente imprevisíveis e, sobretudo, porque a aplicação do contrato didático suscita negociações com resultados sempre flutuantes (...)¹⁸⁷

E para Bonniol e Vial¹⁸⁸, se a aprendizagem baseia-se numa comunicação intersubjetiva, os procedimentos de correção consistem em eliminar todos os obstáculos a esse diálogo e comunicação eficaz, como:

- um esforço do professor de perceber as estruturas de recepção errôneas do aluno, pois ele só pode interpretar novas informações relacionando-as ao que já sabe.
- para obter uma melhor interiorização das representações do professor, o caminho mais seguro parece ser o de comunicar diretamente ao aluno o objetivo e os critérios de avaliação.

Os exercícios de aprendizagem com esses critérios acompanhados de auto-avaliação e autocorreção, são muito importantes:

Para que o professor possa aplicá-la, a avaliação formativa não deve apelar para um conjunto de instrumentos demasiadamente difíceis de manejar. No próprio decorrer da aprendizagem, os procedimentos e as produções dos alunos devem ser observados e utilizados imediatamente para retificar sua forma de fazer. Todos os tipos de informações podem ser extraídos da análise dos exercícios efetuados geralmente na sala de aula. A frequência e a natureza dos erros, em particular são diretamente acessíveis aos professores (...)¹⁸⁹.

A comunicação do desempenho dos alunos precisa ser clara, constante e confiável, favorecendo o diálogo qualitativo entre o professor e o estudante, pais e

¹⁸⁷ Cardinet, 1986, citado por Bonniol e Vial, op., cit

¹⁸⁸ BONNIOL & VIAL, op., cit.

¹⁸⁹ CARDINET, op., cit

gestores. Os resultados parciais que permeiam o processo educacional devem ser compreensíveis o suficiente para pôr o indivíduo em ação. Mais importante do que declarar que tirou 6, 5 ou 10 em Matemática ou Geografia, é essencial compreender o que aprendeu ou não aprendeu e comprometer-se numa meta conjunta de superação.

A avaliação formativa assenta-se numa relação de extrema confiança e cumplicidade entre os alunos e os professores. É um espaço de solidariedade, reciprocidade e cooperação. Para isto, impõe-se um cenário de tranquilidade em que a avaliação ocorra em clima de segurança no desenrolar da rotina de sala de aula. A avaliação formativa amplia o espaço de confiança e o envolvimento dos educandos que refletem sobre suas ações em termos de sucessos e lacunas¹⁹⁰.

Esse clima relacional vinculado ao desenvolvimento de uma proposta formativa em avaliação estende-se também ao clima e cenário físicos, ao espaço em que transcorrem as aulas, aos encontros com o saber e as pessoas, e às metodologias de ensino que permeiam as ações. Assim, Cortesão & Torres¹⁹¹ afirmam que a estrutura do edifício, a disposição das carteiras em classe podem colaborar ou não com o desenvolvimento contínuo da aprendizagem. É bem mais fácil ser “formativo” em uma escola alegre, bem arrumada, e “aquecida” com pequenas coisas que fazem as pessoas terem vontade de ali estar. E isto acontecerá mais facilmente se, por exemplo, os alunos trabalharem em grupo, ou se desencadear um debate sobre um dado tema com os alunos sentados em U ou dispostos à volta da sala. Acontecerá se, em pequenos grupos, estiverem a tentar resolver um problema, se estiverem a elaborar pequenos trabalhos de consulta, que depois apresentam em grupo, se estiverem a desenvolver um projeto, etc., etc., numa palavra, se os alunos estiverem ativos. Para a prática da avaliação formativa é preciso recorrer a estratégias que estimulem ao máximo a comunicação e a interação entre alunos e entre aluno e professor.

Como contínua, a avaliação deve ser suficientemente registrada, contribuindo tanto para o desenvolvimento do ensino como da aprendizagem. A avaliação contínua necessita ser coerente com os seus fins formativos, sendo realizada dentro das práticas habituais de trabalho e acompanhamento de tarefas, num clima de confiança e comunicação constante, cuja conseqüência natural em última instância, além dos conceitos cognitivos, será a transformação ético-social.

¹⁹⁰ PERRENOUD, CORTESÃO & TORRES, DEPRESBÍTERIS, op., cit

¹⁹¹ CORTESÃO, Luiza & TORRES, Arminda. *Avaliação Pedagógica II*. Portugal: Porto, 1993.

A avaliação não se resume na verificação de acertos e erros, e sim na busca dos porquês, planejando ações de verdadeiro impacto no progresso das aprendizagens, ampliando o espaço de autonomia do estudante como sujeito da aprendizagem.

As dúvidas e erros são etapas naturais do processo educativo e sua constatação não representa um fim em si mesmo, assim como o processo de avaliação não se encerra na correção das atividades. Seu conhecimento representa uma ajuda necessária à construção de diferentes estratégias de pensamento, estudo e ensino, adequadas à superação do obstáculo revelado.

Os alunos recebem assim observações significativas e qualitativas sobre seus acertos e erros em suas atividades contínuas para refletir com o professor e demais agentes educacionais nos encaminhamentos necessários.

A forma de avaliar e lidar com o erro na escola pode ser um instrumento de prevenção ao fracasso escolar ou um incentivo implícito ou explícito ao seu desenvolvimento. Numa perspectiva formativa em avaliação o erro é considerado uma etapa natural da aprendizagem, constituindo-se em importante fonte de informação a respeito do pensamento do estudante, suas estratégias e tentativas de resolução, seus equívocos, suas dúvidas e dificuldades. E é pela análise cuidadosa desses processos que o professor e o estudante podem alterar o curso da ação planejando um novo caminho.

Todavia, a pressão exercida pela sociedade, pelo sistema de ensino, pelas exigências curriculares estabelecidas *a priori* nem sempre conseguem ser conciliadas com uma postura formativa diante do erro no processo de aprendizagem: não são simples de conciliar. A visão culposa do erro na prática escolar leva o docente a punir seus alunos com o objetivo de corrigir a aprendizagem, tomando a avaliação como suporte da decisão. Muitas vezes ocorre um viés ainda mais grave quando o professor não se interessa em descobrir quem sabe o que foi ensinado, mas foca sua atenção em quem não aprendeu apenas para expor publicamente aos colegas a sua dificuldade. O castigo serve assim como lição a ser reparada pelo que errou e exemplo para os demais saberem o que acontecerá com eles se não souberem o conteúdo quando forem chamados. Constrói-se a partir dessas ações uma forma de controle social internalizado, impossibilitando os estudantes de

exporem seus sentimentos, dúvidas e necessidades vitais, e parece interessar à sociedade vivemos esse engessamento dos indivíduos¹⁹².

O ambiente, competitivo, apreensivo e punitivo gerado por uma perspectiva classificatória em avaliação, com momentos situacionais de provas e exames, tende a favorecer essas atitudes de fraude por parte dos alunos:

Ao modificar o paradigma da avaliação, ultrapassando aquele tradicional e classificatório, e adotar aquele problematizador e voltado para a formação do estudante em termos de aprendizagem significativas e duradouras, o erro deixa de ser apenas uma resposta a ser analisada e passa à condição de uma questão desafiadora que o estudante apresenta ao professor. Isso inicia um amplo questionamento do ensino, fazendo com que o olhar do professor seja redirecionado não mais apenas ao objeto de estudo, mas ampliado para o contexto e para o processo a ser construído. Esta modificação é sumamente importante, na medida em que se avalia para formar e não para punir¹⁹³.

De acordo com La Cueva¹⁹⁴ os erros, as dúvidas são parte normal do processo de aprendizagem. A escola não deveria, assim, tomá-los como meras deficiências do aprendiz, mas como parte do processo, importante e necessária.

Abrecht (1994:33) posiciona a questão do erro na perspectiva de avaliação formativa de Landsheere:

A avaliação (...) faz parte integrante do processo educativo normal, devendo os "erros" ser considerados como momentos na resolução de um problema (de um modo mais geral, como momentos do processo de aprendizagem), e não como fraquezas passíveis de repreensão, ou como manifestações "patológicas"¹⁹⁵.

Os tipos de erros cometidos, os processos mentais que revelam são úteis aos alunos e professores. Seu conhecimento representa uma ajuda preciosa para a construção de estratégias de ensino e aprendizagem:

¹⁹² LUCKESI, op., cit.

¹⁹³ BARTOLOMEI, Rogério. *Ensinando em tempos de incertezas: A Re-significação do erro em busca da melhoria da qualidade no ensino*. Revista de Educação PUC – Campinas, nº 17, p. 15-35, novembro 2004.

¹⁹⁴ LA CUEVA, op. cit.

¹⁹⁵ LANDSHEERE, Gilbert de. *A investigação Experimental em Pedagogia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1986.

(...) a análise dos erros não é um fim em si. É um meio oferecido para tornar a avaliação mais formativa e imaginar melhor as condições didáticas e/ou pedagógicas adequadas para a superação do obstáculo revelado pelo erro¹⁹⁶.

O erro também reforça e respeita a diversidade de aprendizes presentes na escola, pois se há várias maneiras de errar é porque também há diferentes caminhos para aprender¹⁹⁷.

3.2.3 Abrangência da avaliação formativa – agentes educacionais

Como a avaliação formativa situa os alunos em suas aprendizagens, essas informações são úteis aos docentes para guiar os reajustes em suas estratégias pedagógicas. Para Perrenoud¹⁹⁸, a avaliação formativa não deveria ser utilizada para outros fins que não fossem melhorar o ensino e a aprendizagem. Ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar.

No entanto, outros agentes educacionais também têm responsabilidades compartilhadas no processo de avaliação, como o coordenador que organiza o emprego do tempo e divisão dos espaços de aprendizagem, o diretor que garante o projeto da instituição, a equipe pedagógica da qual o professor faz parte e naturalmente, o grupo de alunos que precisa assumir um papel ativo na regulação¹⁹⁹.

Os retornos a respeito dos ganhos e perdas esperados na aprendizagem mostram-se úteis ao debate de idéias e planejamento de ações com as famílias, com outros profissionais de ensino, gestores e funcionários, e ainda com instâncias políticas superiores.

(...) os professores sozinhos na interação individual com cada um de seus alunos não serão capazes de promover senão contributos dispersos e fragmentados para o desenvolvimento pessoal, cognitivo e moral dos seus alunos, contributos esses que são certamente importantes e, em muitos

¹⁹⁶ HADJI, op., cit.

¹⁹⁷ ABRECHET, op., cit.

¹⁹⁸ PERRENOUD, op. cit.

¹⁹⁹ BONNIOL. op., cit

casos, decisivos, mas ainda assim insuficientes para que esse desenvolvimento pessoal se possa inscrever em processos educacionais emancipatórios²⁰⁰.

3.2.4 Múltiplos instrumentos e claros propósitos

Quando avalio o aluno de forma integral (físico, mental, social...), amplio também a variabilidade didática de ensino e a intervenção adaptada aos diferentes propósitos educacionais.

Diferentes instrumentos em avaliação servem a propósitos distintos e numa abordagem formativa em avaliação posso fazer uso de todos eles. Na verdade o foco da questão se encontra no “USO” que deles faço. Um mesmo instrumento de avaliação (prova, relatório de observação, registro de pesquisa em mídia digital, cartaz, etc,) pode ser solicitado para fins classificatórios ou formativos. Um procedimento em avaliação atenderá então a uma intencionalidade formativa quando propiciar ao docente o levantamento de informações a respeito da aprendizagem do estudante tendo em vista promover uma reorientação do percurso, se necessário. Nesse prisma de análise não se utiliza um instrumento de avaliação para somente registrar o resultado no diário de classe e passar para a unidade seguinte do conteúdo planejado, como se nada tivesse acontecido. Numa abordagem formativa em avaliação não basta registrar os resultados e prosseguir os estudos sem promover as reorientações necessárias na próxima etapa. As informações coletadas por meio dos instrumentos de avaliação no cotidiano da sala-de-aula devem ser analisadas para permitir o planejamento de estratégias de apoio e superação da dificuldade apresentada, ou de aprofundamento quando houver o domínio necessário.

Como trabalho com diferentes alunos e sei que suas necessidades, dificuldades e facilidades não são as mesmas, uma abordagem formativa em avaliação é sensível a essas diferenças entre os indivíduos, e procuro planejar atividades que despertem e façam uso de variados canais como portas de entrada para a aprendizagem. Uma aula concebida nessa perspectiva utiliza-se de variados métodos e técnicas no cotidiano, e muitas vezes as técnicas de ensino servem como instrumentos de avaliação da aprendizagem.

²⁰⁰ AFONSO. op. cit.

É importante destacar que um professor que se considera “formativo” em avaliação não utilizará um único instrumento para avaliar seus alunos ao longo do percurso, e esses instrumentos subsidiarão intervenções e reorientações com os resultados para que o estudante possa crescer nos aspectos deficitários. E essa função corretiva volta-se ao professor e ao aluno, o primeiro tentando modificar e diversificar sua ação em função da aprendizagem de um aluno, um grupo, ou às vezes, da classe como um todo. E o aluno buscando compreender o que fez e estabelecendo uma rota ou estratégia alternativa de trabalho:

A avaliação formativa implica, por parte do professor, flexibilidade e vontade de adaptação, de ajuste. Este é, sem dúvida, um dos únicos indicativos capazes de fazer com que se reconheça de fora uma avaliação formativa. O aumento da variabilidade didática. Uma avaliação que não é seguida por uma modificação das práticas do professor tem poucas chances de ser formativa²⁰¹.

É mais fácil e coerente selecionar os instrumentos de ensino/avaliação quando há clareza a respeito das intenções prioritárias do trabalho educacional.

As metas delineadas precisam ser construídas e/ou discutidas entre professores e alunos. Não deveriam ser excessivamente rígidas, operacionais e cerceadoras do desenvolvimento de múltiplas competências. Para Perrenoud (2000:27), (...) “o ensino certamente persegue objetivos, mas não de maneira mecânica e obsessiva”. Os critérios e indicadores estabelecidos a partir dos objetivos delineados precisam ser compreensíveis aos estudantes para se tornarem ações corretivas de sucesso.

Investigações realizadas reforçam a necessidade de estabelecer em conjunto metas e competências a serem alcançadas nas atividades escolares, pois desta maneira os alunos se envolvem nos projetos de estudo de forma mais efetiva, participativa e menos alienada. A clareza das metas, a compreensão e o envolvimento com os porquês de cada projeto permitem ao estudante conscientizar-se melhor do percurso de sua aprendizagem, investindo em resoluções e estratégias de melhoria, e nesta orientação é que Bonniol destaca que:

²⁰¹ HADJI, op., cit.

(...) desde as primeiras pesquisas efetuadas há 15 anos, em que situações de avaliação formativa foram construídas de forma experimental em algumas classes, graças à participação de professores voluntários (particularmente Bonniol et al., 1978), e permitiram evidenciar que os alunos que dispunham de critérios de avaliação tinham melhores desempenhos do que aqueles que não os conheciam²⁰².

É muito imperioso no processo de avaliação da aprendizagem estabelecer objetivos em conjunto com os estudantes e dialogar com eles ao longo do percurso para apreender qualitativamente as aprendizagens já consolidadas ou em processo de desenvolvimento. Um estudante que não estabelece metas e elas não se apropria, mantém-se muitas vezes alienado do processo pedagógico. É como se tudo que acontecesse na escola fosse de responsabilidade de seus pais ou professores, e ele mesmo não se colocasse como integrante desse jogo da aprendizagem.

De acordo com Marchesi²⁰³, estudos sobre a motivação apontam que os alunos realizam suas atividades escolares e mostram-se motivados a aprender em função das metas que pretendem alcançar. Existem diferentes razões que levam o aluno a se comprometer com a aprendizagem e estudar. Algumas metas voltam-se a um pólo mais interno e referem-se a motivações intrínsecas, que de uma forma ideal poderiam ser priorizadas na conduta educacional dos estudantes.

Há diferentes tipos de metas, desde as externas até as mais envolventes e intrínsecas. O que fazer para mover o aluno em direção às suas metas e para que estas se tornem mais atrativas? Como migrar para o pólo mais interno das metas, satisfazendo-se com o aprender e sentindo-se útil na comunidade em que vive?

É preciso que todos os participantes do processo se encontrem e dialoguem no intuito de eleger um significado conjunto para a ação educativa. Este objetivo se estende desde as normas que se estabelecem na escola e as sanções por seu “não-cumprimento”, até os conteúdos de aprendizagem, os critérios de avaliação e a orientação que o currículo assumirá. O objetivo é tentar também com eles um pacto, um compromisso compartilhado sobre as tarefas e as condutas que devem desenvolver. O ensino e a aprendizagem na escola adquirem, portanto, o caráter de uma conversação permanente, e o diálogo não ocorre entre iguais porque os professores têm um maior grau de responsabilidade e de diretividade²⁰⁴.

²⁰² BONNIOL & VIOL, op. cit

²⁰³ MARCHESI, Álvaro. *O que será de nós os maus alunos?* Porto Alegre: Artmed, 2006.

²⁰⁴ Idem

E nesse processo, de acordo com o mesmo autor, o professor vai ao encontro dos alunos, de seus conhecimentos prévios, seus valores, suas expectativas e dificuldades ou facilidades, e os alunos terão de compreender também os objetivos maiores da escola e dos professores quanto ao ensino, à aprendizagem e à avaliação. Para aumentar a segurança do estudante e sua auto-estima no alcance de suas metas é preciso cada vez mais adaptar às atividades a suas possibilidades, e avaliar de forma positiva o esforço dos alunos e os resultados obtidos. Quando eles se distanciam dos objetivos de ensino costumam distanciar-se também de um maior interesse pela aprendizagem, tornando-se necessário enfrentar essa situação e fazer com que o aluno se sinta como um crítico protagonista no processo de ensino e aprendizagem.

O olhar do docente a respeito dos objetivos de ensino que norteiam um processo de avaliação precisa ser percebido de maneira crítica também, e não posso deixar de me questionar a que compromissos e intenções estamos servindo, em direção à dominação e reprodução ou à emancipação coletiva e individual. Toda avaliação formativa também é de natureza criterial, mas nem toda avaliação regida por critérios é formativa, nem muito menos emancipatória, podendo simplesmente estar atrelada ao controle acrítico das avaliações externas de maior porte ou aos desígnios do discurso oficial:

Assim, a definição prévia de objetivos curriculares nacionais torna-se também um pré-requisito para que seja possível a implementação de mecanismos de controle. Como é sabido, sem objetivos claros e previamente definidos não é possível criar “indicadores” que meçam as performances dos sistemas educativos num movimento que se caracteriza precisamente pela exigência de acompanhamento dos níveis da educação, aos quais se atribui, em última instância, a capacidade competitiva das economias nacionais numa época de crescente globalização²⁰⁵

Domingos Fernandes²⁰⁶, em investigação realizada nas publicações (livros) em avaliação das aprendizagens entre 1981 e 2005 em Portugal, selecionou 34 livros de acordo com critérios preestabelecidos, e organizou sua análise levando em conta categorias tais como: avaliação formativa, funções da avaliação, concepções e práticas. A partir dessa pesquisa constatou que de modo geral, os livros publicados

²⁰⁵ AFONSO, op., cit.

²⁰⁶ FERNANDES, Domingos. Vinte e cinco anos de avaliação das aprendizagens: uma síntese interpretativa de livros publicados em Portugal. In: ESTRELA, Albano.(org.) *Investigação em Educação teorias e práticas* (1960 -2005). Portugal: Educa, 2007.

na década de 80 em Portugal, com exceção de Cortesão e Torres²⁰⁷, tinham uma clara orientação em Pedagogia para a Mestria, que Fernandes²⁰⁸ considera impropriamente designada por muitos como pedagogia por objetivos, e em consequência, por uma visão muito técnica da avaliação. A ênfase se encontra na definição de objetivos comportamentais, na construção de instrumentos, e principalmente testes adaptados ao alcance das taxonomias prédefinidas, com um planejamento estruturado e complexo. As definições, prescrições e explicações sugeridas não convidam à reflexão e problematização:

A ciência da avaliação das aprendizagens surge como algo que está essencialmente construído e a questão parece estar na boa utilização de um conjunto de técnicas que se prescrevem para fazer funcionar em pleno²⁰⁹.

Nos anos 90 em Portugal, ao mesmo tempo em que se instituíam normativamente por meio de legislações para o ensino básico e secundário que a avaliação formativa devia ser a modalidade predominante nas salas de aula e a aprovação dos alunos devia ser a regra, instituíam-se também mecanismos de avaliação externa que imprimiam ao processo ainda mais uma perspectiva mercadológica e classificatória, em que o formativo estaria mais uma vez a serviço da eficiência da produção educacional. Embora a parte mais significativa dos livros publicados nesse período inspira-se nos despachos normativos, muitos dos livros inscrevem-se em perspectivas pós-behavioristas e associavam a avaliação da aprendizagem também ao compromisso ético e político²¹⁰.

A síntese interpretativa realizada pela investigação de Fernandes (2007) nos últimos 25 anos em Portugal revela um caminho já percorrido e que pode ser levado em conta, bem como a compreensão de que “muito há ainda a fazer no domínio da avaliação das aprendizagens, e muito particularmente, no que se refere à avaliação formativa” para que se possam prosseguir com os esforços já realizados e contribuir para que a avaliação a serviço das aprendizagens seja “uma realidade presente nas escolas e nas salas de aula²¹¹”.

²⁰⁷ TORRES & CORTESÃO, op., cit.

²⁰⁸ FERNANDES, op., cit.

²⁰⁹ Idem

²¹⁰ Idem.

²¹¹ Idem.

No Brasil um estudo realizado em 2001 pela Fundação Carlos Chagas sobre o estado do conhecimento da Avaliação na Educação Básica (1990 – 1998) com mais de 200 títulos traz algumas considerações que nos faz pensar que as questões relativas aos processos de avaliação educacional são semelhantes. Essa revisão da literatura registrou algumas conclusões e desafios. Um deles se refere à falta de articulação entre os discursos da avaliação de processo que ocorre no interior da escola e de produto, realizada externamente. Outro resultado aponta que apesar de tantos apelos na literatura para a mudança a prática tradicional da avaliação permanece quase intocada. E a última conclusão desafia a ampliação das pesquisas que analisem a lógica que ilumina as avaliações externas tão dispendiosas e sua contribuição as políticas públicas²¹².

Apesar da riqueza teórica sobre avaliação em nosso contexto, ainda são inúmeras as dificuldades na implantação de um processo formativo a serviço da aprendizagem, “presente nas abordagens crítico-humanísticas que concebem a avaliação como um processo participativo, auto-reflexivo, crítico e emancipador, articulado com o processo de ensino revitalizando-o”²¹³.

²¹² BARRETO Elba Siqueira de Sá; PINTO, Regina P. *Avaliação na educação básica (1990-1998)*- Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001.

²¹³ CAPPELLETTI, op., cit.

CAPÍTULO 4

METODOLOGIA

Em conjunto com outras pessoas preocupadas com a mudança, quer esta mudança ocorra na avaliação, pedagogia ou modos de ação, os investigadores qualitativos podem ajudar as pessoas a viverem uma vida melhor.²¹⁴

Robert Bogdan e Sari Biklen

4.1 OPÇÃO PELA ABORDAGEM QUALITATIVA

Uma abordagem qualitativa em pesquisa do tipo pesquisa-ação pode assumir um caráter aberto e flexível pela possibilidade de mudança no campo educacional com novas proposições de ação, bem como pela riqueza de elementos descritivos mais pertinentes do que aqueles que muitas vezes são possibilitados quando a área se restringe à pesquisa quantitativa.

Levando em consideração que o próprio objeto a ser estudado e compreendido no processo de investigação é a avaliação da aprendizagem em seus aspectos teórico-conceituais e práticos, e sabendo da relevância dessa construção na formação continuada dos docentes, vejo a complexidade subjacente a um corpo de informações que necessita de um tratamento qualitativo diversificado, e que por meio de relatos e depoimentos transportou novos valores e emoções à pesquisa educacional, ou seja, humanizou as pesquisas em educação.²¹⁵

Essa forma de ampliar a compreensão das situações educacionais tem implicações importantes, como destaca a pesquisadora a seguir:

²¹⁴ BOGDAN, Robert & Biklen, Sari. *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto, 1994.

²¹⁵ BITTENCOURT, N. *A Avaliação formativa de aprendizagem no ensino superior: um processo construído e vivenciado*. Tese de doutorado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2001.

(...) na abordagem qualitativa, a interação contínua entre os sujeitos, as suas experiências e o objeto a ser investigado oferecem às categorias da compreensão e interpretação o rico movimento para o pesquisador captar a diversidade inerente à concreticidade do mundo real, que não se deixa conhecer pelo uso da razão.²¹⁶

Portanto, na abordagem qualitativa, a interação contínua entre sujeitos, as suas experiências e o objeto a ser investigado oferecem às categorias de compreensão e interpretação um rico movimento para o pesquisador captar a diversidade inerente ao mundo real, que não se deixa conhecer apenas pelo uso da razão. Essa é uma perspectiva que se apresenta neste período pós-moderno no campo da investigação, especialmente a partir dos anos 80 e 90, os quais são marcados pela diversidade de enfoques qualitativos (métodos, estilos e assuntos) na pesquisa educacional.²¹⁷

Retomo e o problema a que minha tese se propõe: **investigar a influência de um processo de reflexão e formação em serviço de docentes como possibilidade de desencadeamento de mudanças práticas e conceituais no processo avaliativo na perspectiva da avaliação a serviço da aprendizagem.**

Investigar na comunidade educacional questões para estudo e para debate em termos dos desafios foi um passo rumo a uma cultura aprendente e reflexiva em currículo e avaliação escolar:

Uma ciência educativa crítica é assinalada por Habermas como aquela em que os participantes colaborem na organização de seus próprios conhecimentos e dos demais que lhes permitam avançar além dos limites à luz das transformações que pretendem alcançar.²¹⁸

²¹⁶ BORBA, op. cit.

²¹⁷ Idem

²¹⁸ HABERMAS, op. cit., citado por GRABAUSKA, Claiton & SEGAT, Taciana. *Para além de uma única teoria – o caminho é a construção conjunta de uma teoria da educação*. In: MION, Rejane & SAITO, Carlos. *Investigação – Ação: Mudando o trabalho de formar professores. Investigação – Ação Educacional: Possibilidade crítica e emancipatória na prática educativa*. Ponta Grossa: Planeta, 2001.

Não desejei corporificar nesta investigação e no caminho metodológico delineado tão-somente um entusiasmo vivo e ingênuo ou um cinismo esclarecido, mas desvitalizado para a esperança e a possibilidade de romper com alguns pressupostos impostos pelo paradigma positivista moderno de avaliação, como resultado supostamente objetivo de produtos mensuráveis e que tantos conflitos e contradições desencadeia. Desejei, todavia, que todos esses pressupostos fossem ressignificados à luz do diálogo e da abertura que a contemporaneidade assinala, corroborando as idéias de Huyssen:

Em vez de ficarmos atados a uma história unilinear da modernidade que a interpreta como desdobramento lógico em direção a um objetivo imaginário, e portanto fundada numa série de exclusões, começamos a explorar suas contradições e contingências, suas tensões e resistências internas a seu próprio movimento “para adiante”. O pós-modernismo está longe de tornar o modernismo obsoleto. Pelo contrário, ele joga uma nova luz sobre o modernismo e se apropria de muitas de suas estratégias e técnicas estéticas, inserindo-as e fazendo-as trabalhar em novas constelações.²¹⁹

Na perspectiva de Rey (1999), a ciência também não é composta apenas de racionalidade e objetividade. Ela é igualmente subjetividade em tudo que esse termo implica. É emoção, individualidade, contradição, uma expressão repleta de fluxo da vida humana que se realiza por sujeitos diferenciados.

Optei nesta pesquisa por um paradigma crítico-dialético, emancipatório, voltado à crítica coletiva e à transformação em uma política de negociação, de comprometimento social, assentada em princípios democráticos e cidadãos.

Enquanto uma leitura fenomenológica na investigação qualitativa pára no ser mais individual, na autenticidade e identidade, a dialética de cunho ético-político vai ao social concebendo o homem como um ser de relações a serem reconstruídas e restauradas.

Uma análise realizada em 502 dissertações e teses produzidas no Brasil entre 1971 e 1984 assinala que 60% das produções adotavam a abordagem empírico-analítica, 22,5% a fenomenológica-hermenêutica, e 9,5% a crítico-dialética, sendo

²¹⁹ HUYSSSEN, Andréas. Mapeando o pós-moderno. In: BUARQUE de HOLLANDA, Heloísa (org). Pós-modernismo e política. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.

esta última considerada como uma alternativa na pesquisa educacional para recuperar o processo de constituição de uma prática contextualizada em determinado tempo e espaço, permitindo ao pesquisador compreender e interpretar a dinâmica das contradições existentes na produção da realidade e as possibilidades de superação dessas contradições. O movimento do conhecimento é assim construído na dialética das relações e conflitos da vida.²²⁰

A partir dessa ontologia²²¹ e epistemologia²²² na perspectiva qualitativa, parto do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, havendo então um vínculo muito grande entre o mundo objetivo e a subjetividade desses sujeitos. O objeto de pesquisa não foi neutro nem passivo, e os docentes imbricados na pesquisa-ação tornaram-se suscetíveis a transformar e ser transformados pelo processo de reflexão e ação, aproximando-se do conhecimento e vivência da avaliação formativa.

Dentro de uma abordagem qualitativa de pesquisa foram acolhidas, interpretadas e discutidas as dificuldades que os docentes vivenciaram no cotidiano de suas aulas ao avaliar a aprendizagem de seus alunos com a intenção de ajudá-los na construção coletiva de estratégias de ação, intervenção e mudança, balizadas pela reflexão teórico-conceitual. Como se refere Paulo Freire,

Assumir o seu tempo e se assumir, entendendo a história como possibilidade, exige de quem o faz integrar-se e inserir-se no seu tempo, como tarefa histórica. Exige o engajamento em mudanças no presente, enfrentando os obstáculos, construindo as superações no campo dos possíveis.²²³

²²⁰ GAMBOA, Sílvio S., Sílvio S. & FILHO, José Camilo S. (orgs.) *Pesquisa Educacional: quantidade – qualidade*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.1995.

²²¹ Esta questão sobre o que as coisas são ou o ser das coisas constitui um campo da filosofia: a ontologia (do grego, ontos, ser e logia, tratado), ou seja, a concepção da realidade que o pesquisador assume e da qual partilha ou, simplesmente, a concepção de mundo do investigador (cf. Chizzotti, 2004).

²²² Teoria do conhecimento apreendida pelo pesquisador que permite explicitar a relação entre aquele que conhece e as coisas que são conhecidas. Representa os fundamentos do conhecimento que dão sustentação a investigação de um problema (Chizzotti, 2004).

²²³ FREIRE, op. cit.

A possibilidade de mudança e desenvolvimento para cada participante deu-se num contexto de transformação, sem a definição de hipóteses *a priori*, e sim diretrizes qualitativas e questionamentos elaborados em parceria. A forma dialética de compreensão do cenário educacional de possibilidades e necessidades dos sujeitos envolvidos norteia a possibilidade “de ser mais”²²⁴, de pensar e agir à frente.

Nessa perspectiva, a abordagem crítico-dialética surge como uma alternativa na pesquisa educacional para recuperar o processo de constituição da prática, compreendendo e interpretando a dinâmica das contradições existentes na construção do real e as possibilidades de superação dessas contradições.

A dialética da investigação está repleta de conflitos de vida, em sujeitos concretos que produzem o próprio movimento da pesquisa e do conhecimento²²⁵.

Demo²²⁶ entende que na postura dialética predomina o conflito, não de uma forma negativa, mas de luta de contrários, algo dinâmico, polarizado. O que une ou aproxima as pessoas não é apenas atração somatória, mas também a relação contrária, divergente, individual, em que há diferença. As coisas mudam não porque somente se integram, se acomodam, mas porque incomodam, friccionam. As relações sociais não são assim reprodutivas, passivas, mas produtivas, históricas, e se mudam.

As diferentes concepções em jogo na negociação de metas em uma escola em níveis micro e meso identificam os processos que sustentam ou resistem à reprodução do discurso oficial e às diferentes correntes que sua construção histórica manifesta. Avalio enfim, para reproduzir ou emancipar? Qual o caminho para transformar conceitos e ações?

As idéias e questões que deram origem à dialética foram a explicação do movimento e da transformação das coisas. A dialética constata que todas as coisas estão em movimento e relacionadas umas com as outras. Desde Platão na antiga Grécia, pela colaboração de duas ou mais pessoas, com perguntas e respostas, com

²²⁴ A capacidade de “SER MAIS” foi defendida por Freire como direito de todos os homens que possibilita o exercício de sua cidadania consciente e transformadora da realidade individual e coletiva. Dirige-se assim a HUMANIZAÇÃO dos homens (FREIRE, *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983).

²²⁵ BORBA, op. cit.

²²⁶ DEMO, Pedro. *Educação pelo avesso*. São Paulo: Cortez, 2000.

discussão, divergência ou aceitação, era esperado que o conhecimento pudesse nascer desse encontro, da reflexão coletiva, da disputa e não do isolamento.²²⁷

Foi a partir de Friedrich Hegel²²⁸ a dialética retornou ao cenário como tema principal da filosofia. Ele concebeu o processo racional como um processo dialético no qual a contradição não foi considerada como ilógica, paradoxal, mas como o verdadeiro motor do pensamento e das idéias, e ao mesmo tempo motor da história, já que a história nada mais é do que a manifestação dessas idéias.

O pensamento não é considerado uma entidade parada, inerte. Ele evoluiu por contradições superadas: da tese (afirmação) à antítese (negação), e daí à síntese (conciliação). Uma proposição (tese) não existe sem oposição a outra proposição (antítese). A primeira proposição será modificada nessa confrontação e surgirá uma nova tese²²⁹.

A dialética concebe as coisas, idéias e fenômenos de maneira dinâmica no movimento contínuo e na luta de seus contrários. Este pensamento adquire, a partir dos pressupostos de Marx e Engels (1820 – 1895), um status filosófico e científico com a premissa de que o mundo é uma realidade material que envolve a natureza e a sociedade, e o homem está presente nesse contexto podendo conhecer essa realidade, apropriar-se dela e transformá-la. Com a concepção dialética não se separa a teoria (conhecimento) da experiência (ação). Posso me referir então a uma epistemologia da prática em que o conhecimento parte dessa prática e a ela volta dialeticamente. Assim também numa perspectiva de caráter emancipatório, o conhecimento parte da prática de docentes em avaliação confrontando suas dificuldades e necessidades, para dialeticamente construir novos conceitos e práticas a partir de conflitos e divergências coletivas. Gadotti²³⁰ menciona alguns princípios que regem a linha metodológica dialética, saber:

- *o princípio da totalidade* - em que tudo se relaciona e os fenômenos não deveriam ser estudados de maneira mais fragmentada, pois a natureza se apresenta como um todo coerente. São examinados assim os objetos na busca de compreendê-los numa totalidade concreta, vale dizer, a partir do espaço real de lutas e contradições da sala de aula há uma busca para

²²⁷ GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Práxis*. São Paulo: Cortez, 1998, p.

²²⁸ HEGEL, Friedricho (1770 – 1831) citado por GADOTTI, op., cit

²²⁹ GADOTTI, op., cit.

²³⁰ GADOTTI, op., cit.

compreender as práticas e conceitos em avaliação da aprendizagem manifestos pelos docentes.

- *O princípio do movimento* - em que tudo se transforma. A dialética considera todas as coisas em seu “vir-a-ser” e a natureza e a sociedade não são entidades definitivas. Dessa forma também o conceito e a prática em avaliação formativa apresentam-se em construção.

- *O princípio da mudança qualitativa* - as transformações das coisas não se realizam num processo circular de eterna repetição, mas de mudanças e saltos qualitativos. Há uma crença de que as idéias estereotipadas em avaliação, mitos estabelecidos, hábitos arraigados como o da “medição” podem ser repensados e modificados de forma não linear, em diferentes espaços de tempo e com resultados não previsíveis.

- *O princípio da contradição* - em que a transformação das coisas só é possível porque no seu próprio interior coexistem forças opostas tendendo simultaneamente à unidade e à oposição. É o que é chamado de contradição e que se apresenta como uma lei fundamental da dialética.

As pesquisas crítico-dialéticas questionam fundamentalmente a visão estática da realidade implícita nas abordagens empiristas, positivistas e fenomenológicas. Acreditando em um caráter conflitivo, dinâmico e histórico da realidade, com uma postura marcadamente crítica, expressam a pretensão de desvendar o conflito de interesses em jogo. São pesquisas com interesse transformador das situações ou fenômenos estudados, resgatando sua dimensão histórica e desvendando possibilidades de mudança. As propostas contidas nessa linha de pensamento caracterizam-se por destacar o dinamismo da práxis transformadora dos homens como agentes históricos com ação política.²³¹

Os critérios de cientificidade na pesquisa dialética aqui delineada se fundamentam na lógica interna do processo ensino-aprendizagem, explicitando a dinâmica e as contradições presentes no ato de avaliar, buscando explicar as relações professor-aluno, reflexão-ação e teoria e prática. Na orientação crítico-dialética a ciência, como produto da ação do homem, é um fenômeno contextualizado em contínua evolução inserido no movimento das transformações sociais. Desenvolve-se uma relação ativa entre o sujeito e o objeto, entre a teoria e a

²³¹ GAMBOA, op., cit., 1995.

prática, o pensar e o agir num processo cognitivo transformador da natureza. Nas pesquisas dialéticas o homem é tido como ser social e histórico, influenciado por manifestações culturais, e se apresenta como criador e transformador da realidade social e desses contextos. Já a educação nessa perspectiva é vista como uma prática nas formações sociais e resulta na hegemonia da reprodução da ideologia dominante ou não. A educação também é o espaço da reprodução das contradições que dinamizam as mudanças e possibilitam a gestação de novas formações sociais²³².

Considerando um paradigma como um sistema de convicções básicas estruturado na ontologia, epistemologia e suposições metodológicas com uma visão de mundo e um “lugar conceitual” em que o pesquisador irá concretizar suas idéias e ações, optei por um paradigma crítico-dialético. O conhecimento aqui construído consiste numa série de percepções histórico/estruturais que se transformam com o passar do tempo quando a ignorância e o desconhecimento cedem espaço a percepções mais informadas, por meio de uma interação dialética, estímulos para a ação, isto é, para transformar a estrutura existente²³³. O pesquisador nesse modelo é colocado no papel de investigador e facilitador, que busca compreender *a priori* as transformações que se fazem necessárias, o que no caso desta investigação refere-se às dificuldades e necessidades enfrentadas pelos docentes no processo de avaliação educacional, provocando estímulos para a ação, isto é, para transformar a estrutura existente em avaliação nas salas de aulas em direção a uma melhor aprendizagem dos alunos.

A voz do pesquisador na teoria crítica é de um intelectual em transformação²³⁴ que ampliou sua consciência e é estimulado a agir sobre a realidade.

Para Freire²³⁵ a pesquisa é um ato político e ideológico e se minha opção é libertadora, a realidade não se apresenta como algo parado, imobilizado, mas na relação dinâmica da objetividade e subjetividade, teoria e prática, classificatório e formativo, reproduzidor ou construtor. Todas as pessoas atuam assim como protagonistas na investigação, como atores e construtores do conhecimento.

É o que Barbier descreve como:

²³² Idem.

²³³ GUBA, Egon G. & LINCOLN, Yvonna S. *Competição entre paradigmas na pesquisa qualitativa*, 2004

O objeto da pesquisa é a elaboração da dialética da ação num processo pessoal e único de reconstrução racional pelo ator social. Esse processo é relativamente libertador quanto às imposições dos hábitos, dos costumes e da sistematização burocrática. A pesquisa-ação libertadora já que o grupo (...) se responsabiliza pela sua própria emancipação (...) contra hábitos irracionais e burocráticos de coerção.²³⁶

4.1.1 Método da pesquisa-ação

Dentro de uma perspectiva crítico-dialética de pesquisa, o diálogo e a discussão entre profissionais da educação e pesquisadores devem ser uma constante, e o método mais condizente com o objeto e objetivos desta pesquisa educacional foi a pesquisa-ação. Para Thiollent,²³⁷ esta modalidade de pesquisa ativa agrega vários métodos e técnicas de pesquisa social desenvolvidos de forma coletiva que na especificidade deste trabalho podem contribuir para a reconstrução de novos métodos e técnicas em avaliação da aprendizagem, numa perspectiva de avaliação formativo-emancipatória comprometida com a transformação da realidade social circundante.

4.1.1.1 Contextualizando o método no espaço e tempo

A idéia de pesquisa-ação surgiu na década de 1940 com Kurt Lewin, psicólogo alemão, imigrante foragido do nazismo e naturalizado nos EUA, propondo uma pesquisa voltada à intervenção sobre a vida social, enquanto na Europa o intento era estudar e transformar as relações de trabalho, criando grupos e envolvendo-os em relações de caráter coletivo.

O trabalho de Lewin em 1946 pode ser considerado como um dos primeiros passos da construção de uma nova concepção de investigação em ciências sociais. Convém, no entanto, destacar que essa proposta inicial não carregava um

²³⁴ GIROUX, op. cit., 1998

²³⁵ FREIRE, op. cit., 1988

²³⁶ BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília, Plano, 2002.

²³⁷ THIOULENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2000

componente emancipatório, mais tarde desenvolvido por outras vertentes da pesquisa-ação²³⁸.

De qualquer maneira, foi Lewin quem cunhou o termo pesquisa-ação, passando a ser, a partir daí, uma referência da literatura especializada Monceau registra:

A action research de Kurt Lewin é referência obrigatória para tudo o que se diga sobre a pesquisa-ação, pois ela visa à transformação dos comportamentos. Dentro dessa lógica, esse pesquisador mostrará que, para otimizar essa transformação no sentido pretendido, é necessário obter a participação dos sujeitos do processo de mudança e que a organização de discussões coletivas centradas no problema a resolver constitui um procedimento de bons resultados.²³⁹

Nas décadas de 50 e 60, nos países da América Latina ocorreu um florescimento das Ciências Sociais, e os métodos de investigação buscaram uma forma na qual o estudo e a transformação da realidade servissem aos propósitos populares.

No Brasil, marcado por intensa repressão política nos anos 70, com a atuação dos movimentos sociais a participação popular foi se tornando um requisito, e nos anos 80, com a abertura política, viveu-se como no resto do mundo o desenvolvimento da pesquisa baseada na participação popular.

A pesquisa-ação surgiu de uma vertente sociológica, como um método de ação política e espaço de participação social, compreendendo que os problemas sociais devem ser refletidos não só a partir, mas dentro de sua realidade.

O conceito de pesquisa-ação, na vertente educativa, desenvolveu-se paralelamente na década de 1970 como uma estratégia metodológica, uma investigação temática com enfoque sociopolítico na pesquisa educativa.

O conceito de Educação Libertadora de Paulo Freire e suas atividades educativas com os camponeses, idealizando a primeira pesquisa e coordenando-a

²³⁸ BASTOS, Fábio & GRABAUSKA, Claiton. *Ação Educacional: Possibilidade crítica e emancipatória na prática educativa*. In: MION, Rejane; SAITO, Carlos. *Investigação – Ação: mudando o trabalho de formar professores*. Ponta Grossa: Planeta, 2001.

em sua primeira fase, atribuem a ele a criação de um estilo alternativo de pesquisa-ação educativa. Inspirados na experiência inicial de Paulo Freire, outros pesquisadores sustentam metodologias para a pesquisa-ação, colocando no centro do processo educativo o homem, que tradicionalmente é concebido como objeto da educação.

A pesquisa-ação, nos últimos anos, também vem sendo pensada como instrumento a ser utilizado em contextos organizacionais, com a participação de representantes de todas as áreas, sob o aspecto de possibilidade de resolução de problemas das relações de poder.

Pensar em pesquisa-ação é antes de tudo pensar no histórico da construção dos saberes, na curiosidade investigativa, é pensar na história dos múltiplos “estilos” de pesquisa e em seus desejos incansáveis de cada vez mais dar conta dos desafios verificados na construção das ciências, é superar limites, é ser original com garantia científica e fundamentação teórica.

É nesse contexto e em especial no desenvolvimento das ciências humanas e sociais que é desvelado o surgimento da pesquisa-ação, com um “estilo” próprio, inovando paradigmas de pesquisa centrada no agir, numa fundamentação que pretende estar atenta às exigências das teorias e práticas na superação dos problemas relevantes vivenciados, garantindo aos participantes voz e vez em todas as suas etapas de desenvolvimento, buscando estar no meio da cena investigada. Neste sentido, a pesquisa-ação constitui-se em relações de caráter coletivo, como instrumento de trabalho e investigação com e em grupos, instituições, coletividades de pequeno e médio portes, privilegiando aspectos sociopolíticos e suas inter-relações, num processo expressivo, interativo, inovador e conscientizador, com o objetivo de transformação social.

Posso compreender que a pesquisa-ação está baseada na participação de cada agente envolvido, tendo como ponto de partida o entendimento de que os problemas sociais devem ser estudados, avaliados, refletidos dentro do contexto em que eles de fato ocorrem em suas complexidades e mutações.

Na pesquisa-ação o sujeito torna-se pesquisador. O principal desafio da pesquisa-ação consiste em produzir novas formas de conhecimento social e de

²³⁹ MONCEAU, Gilles. *Transformar as práticas para conhecê-las; Pesquisa – Ação e Profissionalização Docente. Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez., 2005

relacionamentos com o saber. Por isso é uma problemática teórica de orientação crítica e não apenas instrumental²⁴⁰.

A opção desta pesquisa volta-se aos pressupostos qualitativos da pesquisa-ação pela esperança de atuar no espaço escolar e pedagógico a partir dos problemas e necessidades reais e com o objetivo de transformar e construir mentalidades, conhecimentos e contextos.

Chizzotti acrescenta que:

A pesquisa-ação se propõe a uma ação deliberada visando uma mudança no mundo real, comprometida com um campo restrito, englobado em um projeto mais geral e submetendo-se a uma disciplina para alcançar os efeitos do conhecimento.²⁴¹

É relevante destacar que as características qualitativas e dialógicas da pesquisa-ação não fogem ao espírito científico. Ela permite, no entanto, maior flexibilidade na concepção e aplicação dos instrumentos de investigação de uma situação concreta.

Trabalhar com a pesquisa-ação supõe uma conversão epistemológica, uma mudança na atitude filosófica do pesquisador envolvido. Na lição de Barbier:

Se por muito tempo o papel da ciência foi descrever, explicar e prever os fenômenos, impondo ao pesquisador ser um observador neutro e objetivo, a pesquisa-ação adota um encaminhamento oposto pela sua finalidade: servir de instrumento de mudança social. Ela está mais interessada no conhecimento prático do que no conhecimento teórico.²⁴²

²⁴⁰ THIOLENT, op., cit.

²⁴¹ CHIZZOTTI, op. cit.

²⁴² De acordo com Barbier, a noção de prática designa uma ação informadora e aplicada. Ele cita em seu texto autores que utilizam a noção de práxis em referência a Habermas: trata-se de uma ação alicerçada numa teoria e associada a uma estratégia.

Busquei uma pesquisa que fizesse diferença na realidade escolar e na vida de professores, estudantes e famílias, que conseqüentemente poderiam atuar em sua comunidade, precisei do máximo envolvimento possível de todos os agentes educacionais. Um envolvimento que não se reduziu a momentos pontuais e fragmentados, mas que correu no decurso de toda a ação, reflexão e transformação. Barbier²⁴³ caracteriza que a pesquisa-ação consiste em uma abordagem em espiral em que todo avanço implica um efeito recursivo em função de uma reflexão permanente sobre a ação. E toda ação implica um crescimento do espírito de pesquisa. Na ação, o pesquisador passa e repassa o olhar sobre o objeto sob ângulos diferentes, retomando e ampliando a reflexão anterior. É o espírito da multirreferencialidade.

Para poder agir e escolher metodologicamente os caminhos a trilhar é preciso definir coletivamente o que se quer alcançar: primeiramente, reunir todas as informações necessárias para um diagnóstico, chegando a uma ação que não será imposta, mas construída com os indivíduos para resolver um problema. Para agir, as pessoas precisam participar. Assim as informações pertinentes acrescidas de ações conseqüentes podem terminar em resultados plausíveis.

A pesquisa ação parece responder a uma inquietação natural dos docentes em enriquecer seus conhecimentos para enfrentar a complexidade dos problemas encontrados. Os professores buscam informações no intuito de melhor desempenhar seu papel no ensino para que os alunos aprendam mais e cooperem entre si na aquisição de conhecimento, e para melhor avaliar os progressos dos alunos.²⁴⁴

A investigação-ação foi localizada por Elliot no final da década de setenta como uma importante ferramenta de formação continuada dos docentes que podem de forma autônoma gerar novos conhecimentos a partir da compreensão que os próprios professores têm de sua situação, refletindo sobre ela com a finalidade de transformá-la. Desta maneira, a investigação pode auxiliar na emancipação de seres humanos que podem interpretar a realidade a partir de suas próprias práticas, convicções e valores com possibilidade de transformação. Não ficam então os docentes e pesquisadores sempre à mercê das classes dominantes, que fazem as leituras do mundo e as divulgam como verdades prescritas²⁴⁵.

²⁴³ BARBIER, op. cit.

²⁴⁴ MORIN, André. *Pesquisa – Ação Integral e Sitêmica*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

²⁴⁵ BASTOS & GRABAUSKA, op. cit.

Elliot esteve envolvido entre 1967 e 1983 em movimentos de formação no Ensino Superior de professores como investigadores no Reino Unido, e viu a investigação-ação como inovação cultural com possibilidades transformadoras para a cultura profissional docente. Morin complementa:

O termo pesquisa-ação designa em geral um método utilizado com vistas a uma ação estratégica e requerendo a participação dos atores. É identificada como nova forma de criação do saber no qual as relações entre teoria e prática e entre pesquisa e ação são constantes. A pesquisa-ação permite aos atores que construam teorias e estratégias que emergem do campo e que, em seguida, são validadas, confrontadas, desafiadas dentro do campo e acarretam mudanças desejáveis para resolver ou questionar melhor uma problemática.²⁴⁶

A pesquisa-ação educacional é, sobretudo uma estratégia para o crescimento e desenvolvimento de professores e pesquisadores, de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aperfeiçoar seu ensino, e em decorrência, a aprendizagem de seus alunos²⁴⁷.

O movimento de profissionalização docente refere-se ao bom profissional como aquele capaz de mobilizar competências pertinentes com base em uma análise reflexiva de sua prática cotidiana. A pesquisa-ação como modalidade de formação continuada permite levantar dificuldades de exercício encontradas por equipes para convertê-las em questionamentos de um processo de formação. O profissional mais bem formado estará em condições de resolver melhor a complexidade crescente das situações de ensino, seja qual for a dinâmica de sua equipe profissional e das contradições institucionais nas quais possa estar envolvido²⁴⁸ nesse processo. Pimenta assegura:

A importância da pesquisa na formação de professores acontece no movimento que compreende os docentes como sujeitos que podem construir conhecimento sobre o ensinar na reflexão crítica sobre sua

²⁴⁶ MORIN, op. cit.

²⁴⁷ TRIPP, David. Pesquisa-ação: Uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 31, n. 3, set./de. 2005.

²⁴⁸ MONCEAU, op. cit.

atividade, na dimensão coletiva e contextualizada institucional e historicamente²⁴⁹.

As correlações de forças que se dão na escola, as formas de relação entre os atores, as prioridades administrativas e condições trabalhistas, as tradições docentes é que constituem a trama real em que se realiza a educação. Trama real é uma trama em permanente construção que articula histórias locais – pessoais e coletivas. Constitui uma trama que é preciso conhecer, pois representa simultaneamente o ponto de partida e o conteúdo real de alternativas, tanto pedagógicas quanto políticas²⁵⁰.

A pesquisa-ação nesse contexto impõe uma nova visão das ciências sociais, da escola e da sociedade, diz Barbier:

A pesquisa-ação obriga o pesquisador a implicar-se. Ele percebe como está implicado pela estrutura social na qual ele está inserido e pelo jogo de desejos e interesses de outros. Ele também implica os outros por meio do seu olhar e de sua ação singular no mundo (...) O pesquisador descobre que na pesquisa-ação não se trabalha sobre os outros, mas e sempre com os outros²⁵¹.

4.1.1.2 A participação na pesquisa-ação

Para Morin²⁵², a cooperação ou a colaboração em se tratando de pesquisa-ação é essencial. Assim, todos deveriam implicar-se na elaboração da problemática da ação e na busca de soluções e de explicações. A participação na investigação exige engajamento pessoal, abertura à atividade humana sem relação de dependência, permitindo que o diálogo prevaleça nas relações de cooperação. E quando há o desejo de uma participação mais perfeita ou mais humana não basta ser uma peça da máquina, é necessário conscientemente engajar-se,

²⁴⁹ Pimenta, Selma G. Pesquisa-Ação Crítico-Colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31. n.3, p.521 – 539, set./dez. 2005.

²⁵⁰ EZPELETA, Justa & ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1986.

²⁵¹ BARBIER, op. cit.

²⁵² MORIN, André. *Pesquisa – Ação Integral e Sistêmica*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

responsabilizar-se. Em síntese para o autor não há nada mais humano do que participar. Todos precisam ser ativos nos questionamentos e propostas de soluções, o que é difícil conceber e acomodar facilmente em grandes grupos, quando se exigir a participação como elemento essencial. Essa qualidade de participação na pesquisa-ação abriga uma outra perspectiva ética em pesquisa já que os investigados não são objetos passivos mas parceiros ativos. Andaloussi avalia:

A pessoa humana adquire sua dignidade. Não é mais considerada objeto de pesquisa semelhante aos sais minerais ou a natureza da rocha. O respeito e a emancipação da pessoa humana são direitos fundamentais, tanto na pesquisa como na ação: a pesquisa não se faz sobre as pessoas, mas com elas. Com a pesquisa-ação inicia-se uma nova ética²⁵³.

Da mesma forma, Barbier ressalta o valor da participação coletiva como fundamento da aquisição do saber:

(...) não há pesquisa-ação sem participação coletiva. É preciso entender aqui o termo "participação" epistemologicamente em seu mais amplo sentido. Nada se pode conhecer do que nos interessa sem que sejamos parte integrante (...) sem que estejamos verdadeiramente envolvidos pessoalmente pela experiência, na integralidade de nossa vida emocional, sensorial, imaginativa, racional²⁵⁴.

A participação como ferramenta essencial nesta modalidade de pesquisa busca produzir conhecimentos que sejam ao mesmo tempo comunicáveis nos ambientes de pesquisa, junto aos que tomam as decisões políticas e junto à própria população. Colaborando com a pesquisa os participantes estão antecipadamente comprometidos com as conseqüências a serem tiradas dos resultados que ela produzirá²⁵⁵.

A pesquisa-ação é um trabalho de equipe pautado pelo diálogo, em um clima de trocas, de aceitação e busca de soluções criativas.

²⁵³ ANDALOUSSI, Klalid El. *Pesquisa - Ações*. São Carlos: EDUFSCAR, 2004.

²⁵⁴ BARBIER, op. cit.

²⁵⁵ ANDALOUSSI, op. cit.

Os participantes tornam-se atores, e participando do desenvolvimento da ação contribuem para produzir novos saberes. Andaloussi realça:

O processo de pesquisa-ação é freqüentemente marcado por atitudes que os diferentes participantes desenvolvem (...) favorece as alianças e a cooperação entre os participantes. Com base na realidade do grupo ela pretende reunir as condições necessárias para a sua emancipação²⁵⁶.

4.1.1.3 A questão da mudança na pesquisa-ação

Atingir a mudança, a transformação do objeto em questão é o principal objetivo da pesquisa-ação²⁵⁷ e nesta ótica, não é sinônimo da aplicação de uma teoria e sim produto das transformações simultâneas da ação e da reflexão continuamente renovadas. Essa mudança consiste na passagem de um estado para um outro. O termo mudança é preferível ao da melhoria porque supõe a possibilidade de uma transformação completa. O fim último da pesquisa-ação pode ser sintetizado a partir de um fio comum entre diferentes autores como a busca de melhoria da prática, de instrumentos úteis aos práticos, ou seja, aos docentes no cotidiano da avaliação da aprendizagem e a produção de conhecimentos novos na área.

A *démarche* de avaliação consiste em analisar, ao longo do processo, a estrutura do dispositivo da pesquisa-ação, as interações entre os participantes, os produtos das ações e das pesquisas e as perspectivas elaboradas. Reflete também, como afirma Andaloussi²⁵⁸, as mudanças ocorridas:

- no plano pessoal: participação, implicação, mudanças nas representações, nos comportamentos e atitudes;
- no plano interpessoal: colaboração, cooperação, modos de negociação, elaboração de projetos e perspectivas;
- no plano organizacional: estruturas e dispositivos instalados em diversos níveis: local, regional, nacional;

²⁵⁶ ANDALOUSSI, op. cit.

- no plano institucional: vontade política de construir ou de ampliar os projetos, financiamentos, regulamentações e legislação.

A pesquisa-ação instala-se em um campo de paradoxos: simples e complexo, quantitativo e qualitativo, ordem e desordem, teoria e prática, objetivo e subjetivo, distanciamento e implicação do pesquisador, e no campo da temática dessa investigação acrescentam-se forças contrárias do tipo: avaliação formativa e classificatória, resultados descritivos e notas, metodologias ativas e aula tradicional, currículo crítico e técnico-linear, reprodução e emancipação. O autor explicita:

Em função de seu próprio objeto, com possibilidade de gerenciar e esclarecer os paradoxos, a pesquisa-ação está instalada na complexidade. Gerenciar não é reduzir e, menos ainda, eliminar um dos dois aspectos em oposição, trata-se de assegurar uma circulação entre os dois termos do paradoxo em uma articulação²⁵⁹.

A pesquisa-ação intervém sobre situações reais e não dentro de experiências de laboratório. Trata-se de trabalhar com grupos reais, seus recursos e suas dificuldades. Existe entre a pesquisa e a ação uma interação permanente. A ação é fonte de conhecimento e a pesquisa constitui em si uma ação de transformação da realidade social. Numa unidade dialética entre teoria e prática são produzidos conhecimentos relevantes dos pontos de vista social e político²⁶⁰.

Essa melhoria das ações e intenções educacionais não poderia se restringir apenas a aspectos técnicos, pois subjazem em torno da questão da avaliação educacional significativos pressupostos de ordem política que poderão ou não desdobrar-se a médio e longo prazos, em uma rede maior de influências de caráter emancipatório e deliberativo. Monceau admite:

Você não está buscando como fazer melhor alguma coisa que você já faz, mas como tornar o seu pedaço do mundo um lugar melhor em termos de mais justiça social. E na pesquisa-ação política quando se começa tentar mudar ou analisar as limitações dessa cultura sobre a ação significa trabalhar com ou contra outros para mudar “o sistema”. E como variação da pesquisa-ação política a pesquisa-ação emancipatória (...) tem como meta explícita mudar o “statu quo” não só para si mesmo e para seus companheiros mais próximos, mas de mudá-lo numa escala mais ampla, do

²⁵⁷ MORIN, op. cit.; ANDALOUSSI, op. cit.; BARBIER, op. cit.; THIOLENT, op. cit.; TRIPP, op. cit.; MONCEAU,, op. cit.

²⁵⁸ ANDALOUSSI, op. cit.

²⁵⁹ Idem

²⁶⁰ LE BOTERF, Guy. *L'enquête participation en question*. Paris: Théories et pratiques de l'éducation permanente, 1981.

grupo social como um todo (...) constitui assim um esforço participativo e colaborativo, o que é socialmente crítico pela própria natureza²⁶¹.

E nos estudos do pesquisador Guy Le Boterf²⁶² a pesquisa-ação é considerada um processo altamente educativo. É pela participação no processo de pesquisa e na discussão contínua de resultados, práticas e investigações que os pesquisadores ativos adquirem um conhecimento mais objetivo de sua situação, analisando mais precisamente seus problemas e descobrindo os recursos dos quais dispõem para formular ações pertinentes.

De acordo com a análise de recentes trabalhos em pesquisa-ação no Brasil, Franco²⁶³ diferenciou as concepções em pesquisa-ação em três vertentes:

- Colaborativa – quando a transformação é solicitada pelo grupo e o pesquisador passa a integrá-los posteriormente em busca da cientificização do processo.
- Estratégica – quando a transformação é estabelecida *a priori* pelo pesquisador sem consulta ao grupo na introdução e desenvolvimento.
- Crítica – quando a transformação é percebida como necessária a partir dos trabalhos iniciais do pesquisador com o grupo, o que no caso desta pesquisa em específico teve início com o diagnóstico e a análise realizados na dissertação de mestrado²⁶⁴ e na entrevista coletiva de levantamento de dificuldades e necessidades do grupo em avaliação da aprendizagem no Ensino Fundamental e Superior, que ocorreu em dezembro de 2005, com vistas à construção de um plano coletivo de intervenção, valorizando a construção da experiência sustentada pela reflexão crítica individual e coletiva rumo à emancipação dos sujeitos.

O processo de pesquisa-ação pode ser visto como um processo dialético, um diálogo construtivo que se faz e refaz ao longo do tempo, liberando o potencial criativo do grupo envolvido na mobilização em torno das necessidades e dificuldades

²⁶¹ MONCEAU, op. cit.

²⁶² LE BOTERF, op. cit.

²⁶³ FRANCO, Maria Amélia. *Pedagoga da pesquisa – Ação, Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 31, n. 3, set./ dez., 2005

²⁶⁴ NERI, op. cit.

perante a avaliação da aprendizagem no ambiente escolar. No calendário das atividades articulam-se momentos de pesquisa e de ação.

4.2. CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS E DO CONTEXTO

O Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP) completou em 2007, 92 anos de dedicação ao ensino.

Atualmente o UNASP se divide em três *campi*: São Paulo, Engenheiro Coelho e Hortolândia, somando um total de 24 cursos de graduação e 5.976 alunos do Ensino Superior.

A pesquisa está voltada, no entanto, a alguns segmentos do UNASP_ *campus* São Paulo. Situado na Estrada de Itapecerica da Serra, nº 5859, zona sul da capital paulistana, possui uma área interna de 300.000 m².

A zona sul da cidade é uma região densamente povoada, com alto índice de crescimento demográfico e populacional superior a um milhão e meio de habitantes, a mais populosa do município, correspondendo a 10% do total geral da região metropolitana. Nela localizam-se os bairros do Morumbi, Vila das Belezas, Capão Redondo, Campo Limpo e os Jardins Ângela, São Luiz e das Rosas. Tem como municípios limítrofes: Taboão da Serra, Itapecerica da Serra e Embu-Guaçu. A região convive com os contrastes da pujança econômica de bairros como o Morumbi, e a pobreza e violência de bairros como Capão Redondo e Jardim Ângela.

A presença do UNASP, *campus* São Paulo nessa região tem ampliado as oportunidades educacionais, em saúde, cidadania e qualidade de vida da comunidades adjacentes, para as quais são oferecidos cursos da Educação Infantil ao Ensino Médio e os seguintes cursos de Graduação: Pedagogia, Nutrição, Ciências da Computação, Licenciatura da Computação, Tecnologia em Informática, Matemática, Educação Física, Enfermagem, Fisioterapia, Ciências Biológicas.

E Pós-Graduação *Lato Sensu* em: Didática do Ensino Superior, Obstetrícia, Saúde Pública, Administração Hospitalar, Alimentação Funcional e Qualidade de Vida e Psicopedagogia.

Como a pesquisa se volta de forma mais específica ao curso de Pedagogia, bem como à Escola de Aplicação e aos docentes que dela fazem parte passarei agora a apresentar esses dois ambientes situados no cenário maior do Centro Universitário Adventista de São Paulo e da zona sul da cidade.

O Curso de Pedagogia foi autorizado pelas portarias CES/CNE n.º 860/98 e CES/CNE n.º 81/99 para a licenciatura plena para o magistério na Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental e Habitações em Supervisão Escolar, Orientação Educacional e Administração Escolar.

Reformulação curricular autorizada pelo CONSU pelo voto 02-17: Licenciatura para o Magistério na Educação Infantil e Gestão Educacional e Licenciatura para o Magistério nas séries iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Educacional.

Em 2007 já foi encaminhada a nova proposta curricular para o Curso de Pedagogia que rompe com a linearidade do trabalho pedagógico desenvolvido até então e do qual faço parte da comissão de estudo e reformulação.

A partir do contexto sociocultural da zona sul da cidade e mais especificamente das necessidades dos bairros vizinhos, o funcionamento de um curso de Pedagogia atende amplamente às expectativas das comunidades desfavorecidas que cercam o *campus*, tendo em vista que a formação de profissionais para a Educação Básica em nível superior em uma região tão densamente povoada e com tamanha necessidade de formação qualificada é uma realidade que demanda urgência, aumentando a empregabilidade dos egressos e a possibilidade de maior inserção educacional, social e econômica de seus participantes.

A maior parte dos alunos que procuram o curso de Pedagogia é de docentes que possuem apenas o magistério em nível Médio e que desejam a formação superior como forma de garantir sua qualificação para a função que já desempenham.

A maioria dos ingressantes é, portanto, oriundo de escolas públicas, tendo já atuado ou atua como docentes ou funcionários de áreas de apoio técnico.

Este perfil dos ingressantes influencia definitivamente na composição de um Projeto Pedagógico, tendo em vista que 80% deles já possuem uma prática profissional na área, e suas experiências pregressas, habilidades e competências precisam ser combinadas com um aprofundamento teórico, sem negligenciar os

ingressantes sem experiência no magistério. Como instituição cristã, a missão do Curso de Pedagogia é formar educadores comprometidos com a formação integral do ser humano, aliando o saber pedagógico à disposição para servir.

A Escola Modelo Professor Orlando Rubem Ritter iniciou suas atividades em 1989 como campo de estágio, estudos e pesquisas da Faculdade Adventista de Pedagogia.

Completando 18 anos de atividades educacionais, a escola tem contribuído para a formação de crianças, adolescentes e estudantes de graduação em sua formação inicial e continuada.

Embora o Curso de Pedagogia seja oferecido nos três *campi*, apenas o *campus* São Paulo desenvolveu uma Escola de Aplicação vinculada ao curso. Dessa forma, a escola recebe a visita de professores e discentes dos três *campi* para estudos e trocas pedagógico-científicas.

A Escola de Aplicação tornou-se um centro de referência para a rede de Escolas Adventistas, das quais também enviam professores para cursos, estágios e atualização profissional nesse espaço de formação continuada.

Atualmente a escola de aplicação abrange a educação infantil e o ensino fundamental, com um total de 800 alunos de 4 a 14, que são acompanhados por mais de 50 professores, coordenadores pedagógicos, monitores, estagiários e bolsistas do ensino superior.

Os parceiros desta pesquisa são docentes da escola de aplicação (nível 1) e do curso de pedagogia e matemática.

Na escola de aplicação (ensino fundamental nível 1) trabalham 15 docentes, sendo: doze professoras polivalentes de 1ª a 4ª série, um professor de educação física e duas professoras de musicalização. Os docentes são orientados por coordenadores especialistas, mestres e doutores nas áreas de alfabetização, língua portuguesa, ensino religioso, ciências naturais, matemática, história e geografia, educação artística e física. Na gestão da escola, voltada ao ensino fundamental nível 1, há o acompanhamento de uma diretora, um assessor administrativo, uma orientadora educacional e uma coordenadora pedagógica geral.

Desse grupo de profissionais foram convidadas todas as professoras de 1ª à 4ª série que participaram da pesquisa já realizada no mestrado, que analisou a concepção das docentes em relação à avaliação da aprendizagem. Esse grupo

como um todo compõe profissionais em diferentes estágios de representação e vivência dos princípios da avaliação da aprendizagem, desde os mais formativos até posturas predominantemente classificatórias. As três professoras desse grupo que se dispuseram a participar da pesquisa de Doutorado são formadas em pedagogia e duas delas estão concluindo a pós-graduação *lato sensu* e trabalham também no curso de pedagogia. É importante salientar que no primeiro encontro em pesquisa-ação houve a participação de seis professores, ou seja, a metade do grupo de séries iniciais para a problematização das questões de pesquisa.

Completando os sujeitos de pesquisa da Escola de Aplicação foram convidada duas professoras-coordenadoras de área: uma delas é mestre em ciências naturais e docente de ecologia no curso de biologia do UNASP, e a outra é especialista em alfabetização e professora do curso de pedagogia. Ambas estiveram presentes somente no 1º encontro de levantamento de necessidades do grupo em avaliação. O outro convidado é doutor em educação matemática, docente e coordenador do curso de matemática do UNASP e também por vários anos da área de matemática da escola de aplicação, e participou ativamente de todo o desenrolar da investigação.

Convidei ainda a coordenadora do curso de pedagogia que é doutoranda em educação na UNICAMP, que participou do encontro inicial de delimitação da problemática em questão.

Do curso de pedagogia foram convidados cinco professores. Selecionei inicialmente profissionais desse curso, que aceitaram o convite para participar do projeto. São professores que trabalham no Curso de Pedagogia, ou na Escola de Aplicação há mais de cinco anos:

- Professor de Tecnologia Educacional

Formação: doutorando em Educação /currículo pela PUC – SP

- Professora de Fundamentos Filosóficos I e II

Formação: Pedagogia e mestre em Psicopedagogia

- Professora de Supervisão e Gestão Escolar

Formação: Pedagogia e especialista em Gestão Escolar e mestranda em Educação, currículo – PUC. Também é coordenadora pedagógica da graduação.

- Professora de Metodologia e coordenadora de estágios

Formação: Pedagogia e *Lato Sensu* em Educação Especial. É também professora na Escola de Aplicação.

- Professora de Legislação e Organização do Trabalho Pedagógico

Formação: Pedagogia e especialização em Alfabetização

- Professora de Metodologia da Educação Infantil

Formação: Pedagogia e *lato sensu* em Psicopedagogia e Inclusão

Assim como na Escola de Aplicação, o grupo do Curso de Pedagogia é predominantemente do sexo feminino.

4.3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Haghetta²⁶⁵ assegura que os pesquisadores qualitativos apresentam como vantagem dos métodos que utilizam o fato de fornecerem uma compreensão profunda de certos fenômenos sociais, malgrado a estatística não são capaz de dar conta dos fenômenos complexos e únicos. O trabalho de investigação aqui delineado não foi projetado com o objetivo de testar hipóteses, contrariando a filosofia positivista de investigação das relações causais explicativas dos fenômenos, numa abordagem de pesquisa experimental.

Por se tratar de uma pesquisa de reflexão e produção coletiva, em resposta às necessidades e prioridades do grupo em questão, com relação à avaliação da aprendizagem há uma ênfase nas técnicas de trabalho coletivo, havendo uma mediação teórico conceitual em avaliação formativa operando em todas as fases de desenvolvimento do projeto, que para fins didáticos podem ser distribuídas em três etapas consecutivas de trabalho:

a) Diagnóstico da situação

- Captação de informações (análise de documentos) e entrevista coletiva (professores do Curso de Pedagogia/docentes da Escola de Aplicação – problematização inicial).

²⁶⁵ HAGHETTE, Teresa. *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. Petrópolis: Vozes, 2001.

- Identificação de expectativas e compreensão de problemas do grupo relacionados à avaliação da aprendizagem.

- Pesquisadores e participantes atuam com vez e voz na delimitação e elaboração das questões que nortearam a investigação.

b) Seleção de prioridades

- Seleção de temas e problemas iniciais, definição das questões de modo prático e claro. As questões e temas a discutir e investigar foram organizados em categorias (ver anexo).

- Construção conjunta dos objetivos da pesquisa a serem alcançados.

- Proposta de ações e soluções aos problemas levantados pelo grupo por meio de reflexão e estudo coletivo.

- Seleção de marcos teóricos específicos que nortearam os seminários: Hadji (2001); Abrechet (1994); Cappelletti (1999 e 2005); Sordi (2001); Afonso (2003); Sousa (1986); Saul (1995); Lacueva (1997); Mendes (2005); Gadotti (2001).

- A equipe definiu a estratégia metodológica e dividiu as tarefas conseqüentes.

c) Diretrizes de ação transformadora

- Ação planejada e sistematizada de intervenção no grupo para responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem.

- Principal técnica de trabalho: seminários de estudo em avaliação da aprendizagem e análise coletiva de práticas na área (12 encontros quinzenais/mensais).

- Seminário especial de formação em avaliação formativa com a Prof.^a Isabell Franchi Cappelletti, no 6º Encontro do grupo (23 de maio de 2005).

d) Articulação teórico-prática constante, comunicação e reorientação do processo

- Planejamento de uma unidade de trabalho diferenciada em avaliação da aprendizagem com o grupo durante os seminários, complementada com entrevistas individuais de acompanhamento e teorização nas reuniões centrais.

- Elucidação da ação – análise coletiva de um plano de trabalho em avaliação de um dos docentes participantes.

- Estrutura de aprendizagem conjunta (troca de textos, livros, participação conjunta em congressos externos e encontros internos, discussões nos seminários, conversas informais no cotidiano, entrevistas).

Essa estrutura de aprendizagem conjunta envolveu também o acompanhamento das aulas de um professor do Ensino Superior para construir ações em parceria. A colaboração foi solicitada pelo próprio docente participante. Houve assim a interação conjunta durante 21 aulas nos meses de outubro e novembro de 2005, criando e recriando ações e reflexões diante do processo de avaliação da aprendizagem.

- A reorientação do processo permitiu o desencadeamento de outros estudos, como a apresentação de pôster no V Encontro de Pesquisadores em Educação: currículo em avaliação formativa e inclusão com dois docentes do grupo de pesquisa-ação.

Houve também oficina em Avaliação da Aprendizagem preparada por docentes do grupo de pesquisa-ação para alunos do Curso de Pedagogia no UNASP C1, e um minicurso em Avaliação e Inclusão preparado para o IV ENAP (Encontro Nacional de Pedagogia) no UNASP C2, com a participação de docentes representantes da escola de aplicação. Ocorreu também a substituição das aulas de Avaliação Educacional no Ensino Superior (por livre escolha de uma das integrantes da pesquisa-ação) no período em que a investigadora participante se encontrava em estágio científico em Portugal. Foi decidido que os docentes desta pesquisa participariam de debate com o Prof. Almerindo Afonso em 22 de agosto de 2007 na PUCSP, sobre o sentido político e social do currículo e da avaliação.

- Novos relacionamentos entre pesquisadores, pesquisados e o saber foram agregados com a participação nos últimos seminários do professor-doutorando em educação pela Andrews University (EUA), gestor acadêmico do *campus* 2 do UNASP, José Iran Miguel que passou a integrar o grupo com o objetivo de fazer no futuro uma pesquisa-ação em avaliação, integrada com um grupo de docentes universitários do outro *campus*.

- Registros de síntese e depoimentos de mudança foram obtidos por meio de entrevistas individuais e coletivas com os docentes participantes e alguns de seus alunos do Ensino Superior, e também com um grupo focal de avaliação no último seminário com o grupo.

4.3.1 Entrevistas com docentes e alunos

A entrevista é uma das técnicas mais utilizadas na abordagem qualitativa, promovendo um conhecimento mais aprofundado da temática em questão. Sugeri uma entrevista individual aos docentes envolvidos no final da última unidade de trabalho com seus alunos no ano letivo de 2006. Haghette prescreve:

A entrevista pode ser definida como um processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado. As informações são obtidas através de um roteiro de entrevista constando de uma lista de pontos ou tópicos previamente estabelecidos de acordo com uma problemática central e que deve ser seguida²⁶⁶.

Kidder²⁶⁷ recomenda que em alguns problemas de pesquisa é viável uma abordagem menos estruturada, onde não se predeterminem perguntas específicas para o sujeito, nem as suas respostas. Elas são utilizadas em estudos mais profundos sobre as percepções, conceitos e atitudes dos entrevistados sobre determinado assunto em foco, que nesta investigação refere-se à prática da avaliação da aprendizagem no Ensino Fundamental e Superior. O autor reitera;

A flexibilidade da entrevista não estruturada, se apropriadamente empregada (...) permite que o entrevistado se expresse em detalhe quanto ao assunto da entrevista, mas também pode eliciar os contextos sociais e pessoais de crenças e sentimentos. Este tipo de entrevista atinge seus propósitos à medida que as respostas dos entrevistados são espontâneas e não forçadas, altamente específicas e concretas, ao invés de difusas e gerais, sendo pessoais e auto-reveladoras, ao invés de superficiais²⁶⁸.

²⁶⁶ Idem

²⁶⁷ KIDDER, Louise. (org.) *métodos de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo: EPU, 1987

²⁶⁸ Idem

A entrevista proporciona na interação face a face uma dimensão ética e psicológica demonstrada na situação, e que deve ser situada dentro dos limites que se delineiam no encontro entre duas pessoas que se apresentam com determinado gênero, idade, nível socioeconômico, aparência, disposições afetivas, modo de compreender e descrever os fenômenos e intencionalidades. Como essas disposições variadas é preciso levar em conta que nesse momento da entrevista ocorre uma reestruturação de idéias, de informações, que conservam um caráter dinâmico e não podem ser apresentadas como algo definitivo, mas como um *flash* instantâneo de um momento congelado que carrega em seu interior ainda a possibilidade de transformação²⁶⁹.

A opção pela entrevista aberta nessa investigação justificou-se pela necessidade de pesquisador entrevistador valer-se de respostas mais profundas e amplas, utilizando-se da livre expressão dos docentes com palavras carregadas de vida, de sentimentos, de preocupações e desafios transpostos, de tentativas e sucessos ao descrever abertamente como se fez o encaminhamento do processo de avaliação da aprendizagem durante uma unidade de trabalho. Essas entrevistas individuais abertas foram conduzidas após as discussões e estudos realizados nos seminários, quando todo o grupo foi convidado a pensar, repensar e refletir sobre conceitos e práticas em avaliação na próxima unidade de trabalho com os alunos.

Em um contexto de pesquisa-ação o pesquisador geralmente já conhece os sujeitos entrevistados, de modo que a entrevista se assemelha muitas vezes a uma conversa entre amigos²⁷⁰. Neste caso, a entrevista aberta é um instrumento de natureza qualitativa que se acrescenta a outras atividades de investigação. Especialmente no final do estudo, o pesquisador se reúne com os sujeitos para coletar informações mais específicas das mudanças de ordem prática e conceitual em sua equipe de trabalho.

Como o pesquisador se mostra completamente envolvido com a temática em questão, corre muitas vezes o risco de tentar interromper a fala espontânea dos docentes para explicitar ou ensinar conceitos difusos, desmistificar incoerências, evidenciando sua perspectiva e posicionamento diante do tópico levantado, o que é orientado por Bogdan e Biklen como uma situação em que o pesquisador deverá

²⁶⁹ SZYMANSKI, Heloísa (org.). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Plano, 2003.

(...) controlar as suas reações, recordando que o objeto da investigação é a compreensão das diferentes perspectivas pessoais e não uma lição aos sujeitos. Poderão existir conflitos de valores em relação aos pontos de vista que ouviu, mas o que realmente se pretende é encorajar os entrevistados a expressarem aquilo que sentem. O seu papel enquanto investigador, não consiste em modificar pontos de vista, mas antes em compreender os pontos de vista dos sujeitos e as razões que os levam a assumi-los²⁷¹.

Como a função principal de um processo de pesquisa-ação é desencadear mudanças, torna-se especialmente mais complexo para o pesquisador compreender que o momento específico da entrevista individual não precisa ser entrecortado com o diálogo formativo, inibindo a livre expressão do docente. Afinal, um corpo de informações mais autêntico e completo será muito mais útil para futuras intervenções, diálogos e confrontos planejados.

Para uma entrevista aberta é importante ter claros os objetivos, saber quais os conhecimentos que serão trazidos à tona e se contribuirão para esclarecer o problema a ser pesquisado, evitando-se mascarar pressupostos, metas e expectativas, como ocorre muitas vezes nessa modalidade de pesquisa²⁷².

Contudo, nesse tipo de entrevista não-diretiva a função do entrevistador é simplesmente encorajar o entrevistado a falar sobre determinada temática com um mínimo de questões diretas ou de suporte. Desta maneira o pesquisador assim encoraja o docente a se expressar completa e livremente, ficando alerta aos sentimentos expressos em suas afirmações, e demonstrando um entendimento afetuoso para com esses sentimentos, mas sem se comprometer. O pesquisador monta a partir daí um desenho do quadro de referências que norteia o discurso, as crenças e atitudes do docente, e este resultado se deve à construção de uma atmosfera de livre expressão, sem medo de reprovação, disputa ou desarmonia com a opinião do entrevistador-pesquisador²⁷³.

Nesta investigação, além das entrevistas individuais com os docentes participantes, estes foram convidados a descrever “*como avaliaram os alunos durante uma unidade de ensino*”, e realizaram-se também entrevistas individuais e coletivas para registrar a mesma idéia na perspectiva de alguns estudantes. As entrevistas com os alunos restringiram-se ao grupo do Ensino Superior (alunos de

²⁷⁰ BOGDAN & BIKLEN, op. cit.

²⁷¹ Idem

²⁷² BANISTER, apud SZYMANSKI, op. cit.

²⁷³ KIDDER, op. cit.

cinco professores). Eles foram solicitados a falar livremente sobre o processo de avaliação vivido em sala de aula com determinado professor, posicionando-se reflexivamente a esse respeito.

“Como vocês são avaliados pelo professor x? Levante sua crítica e apreciação.” Alguns desses estudantes foram entrevistados coletivamente para que se tornasse viável obter suas informações sem provocar muitas interrupções na aula, aproveitando-se também alguns momentos em que a agenda da pesquisadora e a aula vaga dos alunos coincidiam. No entanto, na visão de Bogdan e Biklen²⁷⁴, as entrevistas de grupo podem ser úteis para levar o entrevistador até o mundo dos sujeitos. Ao refletirem sobre um tópico, os estudantes podem estimular-se uns aos outros avançando em idéias que podem explorar mais tarde, devendo-se apenas cuidar para que a fala não se restrinja e seja manipulada por um só membro do grupo. O primeiro seminário com os docentes também foi realizado por meio de entrevista coletiva de levantamento de necessidades e dificuldades em avaliação da aprendizagem em classe de modo prático e claro. A construção conjunta dos objetivos de pesquisa permitiu organizar uma ação planejada de intervenção no grupo para responder com maior consciência aos problemas da avaliação da aprendizagem vivenciados em classe.

A técnica de análise dos depoimentos foi a sugerida pela Prof^a. Dr^a. Isabel Cappelletti, em que cada trecho da entrevista é apresentado por uma descrição resumida da idéia, resguardando-se a linguagem acadêmica e pedagógica necessária à compreensão do breve relato referendado pela fala do texto original da entrevista. Ao final houve a nuclearização das principais idéias em parágrafo sucinto e descritivo. Montou a partir daí a problematização, ou seja, a reflexão, as interrogações ideológicas e epistemológicas implícitas ou explícitas ao discurso, que seriam resumidamente apresentadas em cada entrevista.

4.3.2 Seminário

O seminário é uma das principais técnicas utilizadas no exercício da pesquisa-ação. Ele comporta as reuniões centrais de discussão teórico-prática com

²⁷⁴ BOGDAN & BIKLEN, op. cit.

os interessados reunidos em um grupo de estudos e reflexões quinzenais. O seminário promove o debate e as deliberações com diferentes interlocutores numa estrutura de aprendizagem conjunta e planejamento de ações. O seminário é parte indispensável na pesquisa- ação como um todo. Ele desvela os limites e avanços do processo de formação. Thiollent conceitua:

O seminário centraliza todas as informações coletadas e discute as interpretações (...) Com as informações reunidas, e dentro da perspectiva teórica adotada, o seminário elabora diretrizes de pesquisa e diretrizes de ação²⁷⁵.

As reuniões do grupo de investigação aconteceram no prédio do Ensino Superior, Curso de Pedagogia. Os seminários como encontros coletivos de estudos, questionamentos, discussões e formação em avaliação educacional foram distribuídos de acordo com o seguinte cronograma de ação:

6/12/2004

Encontro para levantamento de necessidades e dificuldades em avaliação da aprendizagem com a participação de seis professores da Escola de Aplicação, três coordenadores, diretora do Curso de Pedagogia, cinco professores do Curso de Pedagogia e a pesquisadora.

28/3/05

Delimitação das questões de pesquisa, focando os assuntos a serem estudados a partir do encontro anterior. Retorno da análise da transcrição da reunião disponibilizada ao grupo para remodelações.

11/4/05

Encontro com um subgrupo discutindo finalidades e encaminhamento da pesquisa.

25/4/05

²⁷⁵ THIOLENT, op. cit.

Estudo da concepção de Educação na perspectiva de diferentes autores e reelaboração do conceito pelo grupo. Troca de textos e materiais em ensino, aprendizagem e avaliação.

9/5/05

Estudo de conceitos em Avaliação Educacional e construção de um conceito pelo grupo. Análise dos conceitos de Educação e Avaliação em documentos da escola (PDI e PPP).

23/5/05

Seminário em Avaliação Formativa com a Prof.^a Dr.^a Isabel Franchi Cappelletti (1999). Leitura prévia: Cappelletti e Abrech (1994).

6/6/05

Análise dos principais tópicos discutidos por Cappelletti e reestudo de seu texto.

20/6/05

Análise de mapa conceitual ampliando as idéias em Avaliação da Aprendizagem a partir de diferentes autores.

22/8/05

Abordagem classificatória e formativa em Avaliação: aprofundando o discurso.

5/9/05

Instrumentos em Avaliação da Aprendizagem e a auto-avaliação como perspectivada Avaliação Formativa.

26/9/05

Análise crítica do Plano de Ensino de um dos docentes com a delimitação dos instrumentos em Avaliação da Aprendizagem.

24/10/05

Socialização dos planos e ações em Avaliação desenvolvidos pelo grupo em classe.

31/10/05

Socialização dos planos e ações em Avaliação desenvolvidos pelo grupo em classe.

4.3.3 Grupo Focal

O grupo focal foi utilizado nesta investigação como estratégia de avaliação dos trabalhos desenvolvidos no processo de pesquisa-ação.

No âmbito das abordagens qualitativas a técnica do grupo focal tem sido cada vez mais utilizada. Os participantes selecionados para tal círculo de discussão devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido, de forma que sua colaboração traga elementos ancorados em suas experiências cotidianas²⁷⁶, que neste caso consiste em de uma prática refletida e consciente do processo de avaliação e da influência da formação construída no contexto da pesquisa-ação em sua atuação profissional.

Os grupos focais podem ser empregados em (...) processo de avaliação (...) depois de processos de intervenção, para o estudo do impacto destes, ou ainda, para gerar novas perspectivas de futuros estudos²⁷⁷.

No grupo focal o foco no assunto deve ser mantido, mas em um clima aberto à discussão, livre de ameaças, de intervenções, sínteses ou opiniões diretas do pesquisador. A diretriz, o encaminhamento elaborado previamente apenas orienta e estimula as falas dos participantes, mas faz perder a flexibilidade da discussão.

O grupo focal não pode ser constituído de muitos elementos o que dificultaria a interação, e recomendo que seja entre seis e doze pessoas.

Esse grupo foi mobilizado após as intervenções que aconteceram no decorrer de 2005. Havia planos de fazer a reunião durante o planejamento, mas por ser difícil

²⁷⁶ GATTI, Bernadete A. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Plano, 2005.

²⁷⁷ Idem

combinar os horários de todos os participantes, esperou-se o novo início do ano letivo para esse efetivar encontro no dia 24 de abril de 2006. Mesmo com todos os acertos para reunir o grupo por inteiro - oito docentes - ainda ocorreram conflitos de força maior com uma docente do ensino superior e com outra do ensino fundamental, que se ausentaram.

Para complementar os dados levantados oralmente, os docentes foram convidados a registrar por escrito em um parágrafo, de forma sintética, a avaliação que faziam do trabalho realizado.

4.3.4 Análise Documental

Consiste numa tomada de consciência do contexto no qual se desenrolou a pesquisa qualitativa conhecendo a perspectiva oficial e técnica dos trabalhos e sua fundamentação nos documentos escolares: projeto político pedagógico, regimento escolar e plano de desenvolvimento institucional. A análise documental permite a formação de um quadro teórico contextualizado dos documentos que regem o trabalho pedagógico nas séries iniciais e no curso de pedagogia

Essa análise é imprescindível na pesquisa qualitativa como instrumento de coleta de dados de forma fácil, rápida e pouco dispendiosa. Esse estudo é essencial para melhor compreensão do ambiente em que se desenrola a pesquisa. Os participantes do seminário tiveram também a oportunidade de ler e discutir elementos dessa proposta.

André e Ludke²⁷⁸ asseveram que a análise documental complementa os dados obtidos através das observações e entrevistas, apresentando novos aspectos da realidade pesquisada. E Chizzotti conclui:

O documento é, pois, qualquer informação sob a forma de textos, imagens, sons, sinais, etc., contida em um suporte material (papel, madeira, tecido, pedra); fixados por técnicas especiais como impressão, gravação, pintura, incrustação etc. Quaisquer informações orais (diálogo, exposições, aula, reportagens faladas) tornam-se documentos quando transcritas em suporte material²⁷⁹.

²⁷⁸ ANDRÉ, M. & LUDKE, M. *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986

²⁷⁹ CHIZZOTTI, op. cit.

Muitos documentos acabam sendo revestidos por um verniz, um brilho especial, sobretudo quando veiculados externamente. A preocupação do investigador qualitativo não é atestar que tais documentos sejam ou não o verdadeiro retrato da escola. No entanto, eles serão úteis para comparar a compreensão dos sujeitos da entidade com seus múltiplos pareceres e a perspectiva oficial explícita na documentação.

Para o propósito central da pesquisa, os documentos necessários à clarificação do tema desta investigação são de caráter técnico (proposta pedagógica do ensino básico, do Curso de Pedagogia e Plano de Desenvolvimento Institucional); e oficial (regimento escolar).

São úteis também para detectar a perspectiva oficial sobre os programas, a estrutura administrativa, o estilo de liderança e o valor dos membros da organização.

4.3.5 Observação Participante

Nas diretrizes elaboradas *a priori* não havia a intenção de fazer intervenções com o professor diretamente em sala de aula, com registros em diários, seguindo uma orientação etnográfica de pesquisa.

No entanto, no contexto dos seminários em pesquisa-ação, enquanto era analisado coletivamente o plano de trabalho pedagógico de um dos docentes, ele manifestou o interesse de um trabalho conjunto em classe para ajudá-lo em algumas questões referentes à avaliação da aprendizagem em seminários do Curso de Enfermagem, onde também era professor de Tecnologia. As aulas eram no período matutino e foi possível acompanhar o processo com o docente nos meses de outubro e novembro de 2005. Conforme Vianna:

A coleta de dados na observação em campo pode ser também feita por um observador participante, que, tendo em vista a sua condição, passa a ser parte integrante da situação e até mesmo contribui para que essa situação ocorra (...). Uma das vantagens da observação participante é a de que, com

seu próprio comportamento, é possível ao pesquisador testar hipóteses por intermédio da criação de situações que normalmente não ocorreriam²⁸⁰.

A observação participante deve ser entendida como um processo em que o pesquisador deve ser cada vez mais um participante ampliando o acesso ao campo de atuação, ou seja, a sala de aula e as pessoas, ou melhor, estudantes e docente. A observação participante foi complementada por conversas informais com os estudantes sobre a aprendizagem e a avaliação e entrevistas individuais e coletivas.

Essa técnica de trabalho consome muito tempo e energia, mas pelos resultados e a interação e mergulho na realidade que ela propiciou pareceu-me indispensável à consolidação desse processo de pesquisa-ação. Essa intervenção conjunta e direta na sala de aula revelou-se desencadeadora de mudanças práticas e conceituais e também de novos conflitos e desafios por intermédio de uma participação declarada, intencional e conjunta, vale dizer, totalmente flexível e participativa.

Observei também no Curso de Matemática algumas aulas com outro docente, que aconteciam aos sábados à noite, e na Escola de Aplicação durante o dia. Outros professores do Curso de Pedagogia trabalhavam no período noturno, o que conflitava com meu horário de aulas no Curso de Pedagogia, nas licenciaturas e na pós-graduação. Nos exemplos acima citados ocorreu uma observação naturalista, que de acordo com Vianna²⁸¹ acontece no ambiente natural, mas sem a intenção de manipular, modificar o meio ou o comportamento e ação dos participantes.

Os registros das observações com tomadas de notas de natureza narrativa e sintetizavam os aspectos pertinentes às questões da avaliação. Eles aconteceram no decorrer dos acontecimentos em classe, evitando possíveis vieses seletivos e deformações decorrentes de lapsos de memória. Esses dados servem de suporte à análise de interpretação posterior triangulada pela mediação teórico-prática. Na concepção de Barbier:

O diário de itinerância pode igualmente ser comparado ao diário de “bordo” do etnólogo. Tudo se passa como se o escritor transversalista percorresse sua vida e a vida de outrem com o mesmo espírito de implicação e de curiosidade heurística do pesquisador antropólogo que visita uma sociedade primitiva prestes a desaparecer (...) ele destaca igualmente as relações complexas com a equipe de pesquisa e as ligações com os observados²⁸².

²⁸⁰ VIANNA, Heraldo M. *Pesquisa em educação – A observação*. Brasília: Plano, 2003.

²⁸¹ Idem

²⁸² BARBIER, op. cit.

CAPÍTULO 5

DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES COLETADAS

A descrição e a discussão do material empírico nesta investigação tiveram a intenção de desencadear o diálogo entre os oito docentes participantes do processo de pesquisa-ação com alguns alunos desses professores no ensino superior e um grupo adicional de docentes da mesma instituição de ensino provenientes do curso de pedagogia ou da escola de aplicação, que participaram do primeiro seminário de levantamento de necessidades e dificuldades em avaliação.

Este capítulo descreve e reflete sobre as informações geradas nos doze seminários de pesquisa e nas entrevistas individuais com os oito docentes participantes. Os dados foram discutidos, incluindo também as entrevistas individuais e coletivas com os alunos desses docentes e registros de documentos oficiais da instituição (projeto pedagógico, regimento e plano de desenvolvimento institucional).

O referencial teórico em avaliação educacional selecionado subsidiou e sustentou a reflexão das temáticas, entrando ainda em diálogo com os atores da investigação. Para um claro debate das idéias em pauta, conservei ao longo do capítulo as principais falas dos sujeitos envolvidos que foram combinadas com a minha percepção de pesquisadora envolvida no processo da ação e reflexão e com os aportes teóricos da análise estabelecida. Realço também que em se tratando de uma pesquisa qualitativa, os dados empíricos coletados desencadearam a ampliação do construto teórico inicial para que a discussão se tornasse possível.

As temáticas dos seminários foram categorizadas e subdivididas para proporcionar os pontos-chave da análise a partir dos quais discuti o enredamento de idéias os questionamentos, reflexões, conflitos e proposições acrescentados pelas entrevistas e o registro documental.

O primeiro encontro com os professores do Ensino Fundamental e Superior foi realizado no prédio da Faculdade de Educação do Centro Universitário Adventista Campus I.

No dia 6 de dezembro de 2004 os professores viviam em suas classes o cotidiano dos últimos dias letivos do semestre, em meio à agitação costumeira do ambiente acadêmico no final do ano letivo, com formaturas, entregas de diários na secretaria, acertos individuais e grupais com alunos sobre as provas, trabalhos, atividades, números de faltas, relatórios de estágios e trabalhos de conclusão de curso. Foi nesse período de decisões finais e conclusões de disciplinas e séries em que os docentes se envolvem em balanços finais da aprendizagem dos alunos que consegui agendar o primeiro encontro do grupo.

Como esse seminário tinha a intenção de levantar as necessidades mais relevantes do grupo com relação à avaliação da aprendizagem no ensino superior e fundamental, convidei um número maior de docentes dos dois segmentos.

A reunião contou com a presença de vinte professores da escola de aplicação, e dos coordenadores das áreas de matemática, língua portuguesa, alfabetização, ciências e educação ambiental. Houve também a participação da coordenadora de estágios da coordenadora e de docentes do curso de pedagogia.

O primeiro encontro tinha a intenção de estabelecer os vínculos iniciais com o grupo, que indicariam as linhas norteadoras da investigação. Foi explicitada a razão da escolha dos participantes, a saber, professores e coordenadores da escola de aplicação e do curso de pedagogia.

Foto 1 - Levantamento de necessidades e dificuldades em avaliação da aprendizagem (6/12/2004).



Fonte: Acervo da autora

Os principais pressupostos da pesquisa-ação foram inicialmente compartilhados com o grupo. A pesquisa-ação foge da pesquisa tradicional em que os professores ou os informantes são apenas objetos de pesquisa, neutros, passivos, não participam. Às vezes pessoas vêm à escola, colhem informações e se retiram do ambiente escolar repletas de informações para um enriquecimento teórico externo que muitas vezes não subsidia futuras intervenções locais. A pesquisa-ação é um processo construído em parceria e de natureza coletiva. Não é uma pesquisa “sobre” o processo de avaliação desenvolvido na universidade ou ensino básico, é uma pesquisa feita “com” os agentes envolvidos na problemática educacional delineada. Procurei deixar claro o significado dessa pesquisa desde o primeiro encontro, explicitando idéias de teóricos na área e esclarecendo que embora fosse a pesquisadora principal e estabelecesse diretrizes qualitativas como ponto de partida do projeto de pesquisa de uma tese, o que seria construído a partir daí ao longo do processo, poderia tomar rumos diferenciados. Nesse sentido, o pesquisador que propõe e convida os demais torna-se mais um colega de trabalho na mesma instituição, com compromissos semelhantes e que vai estar desenvolvendo esse processo junto com o grupo da forma mais construtiva e participativa possível.

O primeiro encontro com o grupo de professores em dezembro de 2005 teve a intenção de levantar os questionamentos e as discussões que atenderiam às necessidades concretas dos docentes em sala de aula no que se referia à avaliação de seus alunos. Uma abordagem qualitativa de pesquisa volta-se à compreensão ampliada da situação educacional que envolve o complexo objeto de pesquisa a ser desvelado, ou seja, **os conceitos e práticas em avaliação e o papel da formação de professores para o exercício consciente dessas ações.**

A riqueza dos elementos descritivos apresentados pelos docentes revelou desde o primeiro seminário alguns significados e sentidos atribuídos pelos participantes, explicitando suas perspectivas em meio à dinâmica interna da situação. Esses dados permitiram uma tomada de consciência pelos participantes de seus próprios problemas em avaliação, e a compreensão mais aprofundada da pesquisadora das situações e circunstâncias da formação em questão. Essa compreensão se constituiu em subsídios de partida que orientaram o planejamento de ações viáveis em direção a mudanças intencionais possíveis. É o que Monceau²⁸³ chamou de “procedimentos considerados de bons resultados” em

²⁸³ MONCEAU, op. cit

pesquisa-ação com a “organização de discussões coletivas centradas no problema a resolver”. Esse aspecto é considerado como uma “otimização pela participação dos sujeitos no processo de mudança”. E essa é uma atitude que se impõe desde o início dos trabalhos de investigação.

A partir das situações descritas pelo grupo no primeiro seminário, fiz uma proposta ainda provisória de questões que poderiam orientar o plano coletivo de ações. Lendo a transcrição várias vezes e refletindo sobre as considerações constatei que tinha em mãos um rico material de análise para orientar decisões a respeito dos estudos e atividades que seriam feitas em conjunto. A transcrição completa da primeira reunião foi entregue aos membros do grupo, que confirmaram sua participação no decorrer de todo o trabalho de investigação. Todos podiam ler o que foi registrado e esse texto descrevia as problemáticas levantadas coletivamente. Com uma leitura atenta puderam também rever suas próprias observações na reunião anterior, tendo a oportunidade de fazer todas as alterações que julgassem necessárias para apresentar possíveis subsídios ao segundo seminário.

Foto 2 – Seminários em pesquisa-ação: 2º encontro (28/3/2005).



Fonte: Acervo da autora

A meta do segundo seminário foi analisar as questões que levantei para estudo de acordo com as necessidades do grupo descritas no primeiro registro coletivo. Os seminários a partir do segundo encontro tiveram a participação de oito docentes, seis do Ensino Superior e dois do Ensino fundamental. Destaco também que se constituía de uma participação voluntária que não fez parte das atribuições

de horários formais desses docentes na instituição. Tive a aprovação da diretoria acadêmica e coordenação do curso de pedagogia para a realização da pesquisa e dos encontros com os docentes nas salas de aulas universitárias. Cada colega assumiu a responsabilidade de participação fazendo arranjos especiais em suas cargas de trabalho regulares para que pudéssemos nos encontrar coletivamente a cada quinzena no ano letivo de 2005.

Mesmo escolhendo um dia da semana e horário que beneficiasse o grupo como um todo, a cada encontro era necessário confirmar nosso compromisso, flexibilizar alguns horários, alterar datas, e reunir o grupo completo parecia uma tarefa por vezes inatingível. Uma docente do ensino fundamental, por exemplo, precisou deixar seus alunos com uma professora substituta no final do turno letivo para se deslocar ao prédio universitário, e este conflito a impediu de participar por inteiro das discussões, pois era constante a preocupação com seus alunos o que a levou a compor o grupo sempre no final de cada discussão, pois mesmo desejando envolver-se inteiramente, tinha a necessidade de se ausentar para atender seus alunos. Esse fator externo relacionado a horários que não conseguimos alterar limitou a participação coletiva dessa docente. Mesmo assim garantimos seu espaço de vez e voz no grupo de forma concentrada pontual, mas de qualidade também, procurando informá-la do andamento das discussões.

Embora com oito docentes voluntários participantes tive um grupo de quatro docentes que se mantiveram assíduos pontuais e envolvidos em todos os seminários coletivos, o que facilitou o prosseguimento das ações estudos e discussões até diante de situações adversas de colegas que participaram do grupo de forma mais fragmentada no processo das ações.

Para estabelecer as prioridades de trabalho e definição coletiva de metas é preciso obrigatoriamente que o pesquisador esteja implicado na situação e na estrutura social em que se insere. Nesse aspecto, por estar há quase vinte anos exercendo atividades de docência e coordenação na instituição, tive desde o início uma proximidade maior com as problemáticas do contexto de trabalho que faz parte da minha vida pessoal e profissional desde que era aluna da graduação em Pedagogia. Ao elaborar a primeira proposta com os questionamentos de partida pude compreender a expressão de Barbier, ao dizer que “o pesquisador passa e repassa o olhar sobre o objeto sob ângulos diferentes, retomando e ampliando a reflexão anterior”. Mas se tornou evidente desde o primeiro encontro que os

pesquisadores éramos nós, todo o grupo, e a reflexão deveria ser a “voz de todos”²⁸⁴. Um dos docentes ratificou essa postura no seminário inicial em dezembro de 2005:

(...) não sei ainda o andamento que esse grupo irá tomar, o seu trabalho de pesquisa, ou que contribuição esse grupo pode dar para a nossa instituição. O que entendo de pesquisa-ação é algo como você disse: “COM”. Você não vai tomar um rumo que o grupo não aceite. Tem que ser discutido aqui, questionado, e as barreiras têm que ser quebradas dentro do grupo (...) (P.1).²⁸⁵

Projetando na tela os questionamentos elaborados e com a leitura prévia da transcrição da reunião anterior pelo grupo, passamos a focar as metas do nosso plano de ação e estudo. Tudo foi apresentado como um ensaio inicial e de maneira nenhuma representava uma proposta definitiva.

Foto 3 – Delimitação das questões de pesquisa (28/3/2005).



Fonte: Acervo da autora

Explicitiei aos docentes, colegas de trabalho, que ao retornar ao texto em pauta, ampliando a reflexão, novas perguntas se faziam. Mas queria ouvi-los para que analisassem o que realmente seria pertinente, se algo poderia ser acrescentado ou substituído por outra questão emergente. Discutimos assim a proposta trazida para ampliá-la ou reduzi-la, modificá-la, de acordo com as nossas necessidades prioritárias com relação à avaliação da aprendizagem.

Decidimos agrupar as questões em eixos maiores que serviriam de guarda-chuva para abrigar as subquestões. Ficou claro para o grupo nesse momento que

²⁸⁴ BARBIER, op. cit.

²⁸⁵ Os textos em negrito correspondem às falas dos oito docentes – P.1;P.2; P.4... em seminários ou entrevistas individuais e os depoimentos dos doze alunos entrevistados – A.1;A.2; A.3...)

nosso ponto de partida seria a questão: “**Que concepção de educação/avaliação se encontra por trás de minhas aulas?** Dentro desse primeiro questionamento pensaríamos em outros desafios citados:

Como romper com um método tradicional de ensino/avaliação? Os conteúdos escolares precisam encadear-se linearmente, funcionando como pré-requisitos para os posteriores? A prova precisa ser um instrumento de avaliação soberano no processo? É possível fazer reorientações em processo? Mas o ponto de partida foi o conceito de educação emitido por Saul:

Qual é a avaliação que interessa? Certamente, pode-se desde logo concluir que não há uma única forma de responder a essa questão. A avaliação que interessa, assumindo-se que a avaliação não é neutra, implica necessariamente uma opção de valor. Essa opção estará em consonância com a opção feita em relação à educação²⁸⁶.

A organização dos estudos e seminários deu-se em torno de temáticas que traduziam grandes questões e temas que nortearam a discussão desde o segundo encontro e se referiam à concepção de educação, ensino, aprendizagem, e avaliação, com seus respectivos desdobramentos metodológicos e desafios estruturais, políticos e institucionais.

5.1 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO

Ao discutir a questão relacionada à concepção de educação, a proposta foi trazer à tona o que nosso grupo pensava e expressava ser o conceito de educação, independentemente de que essa idéia estivesse registrada nos documentos oficiais. Dividi os docentes em dois subgrupos para pensar, discutir e registrar o conceito.

²⁸⁶ SAUL, Ana Maria. Referenciais Freireanos para a prática da avaliação. In CAPELLETTI, Isabel (org.) *avaliação da aprendizagem – Discussão de caminhos*. São Paulo: Articulação Universidade Escola, 2007.p. 33.

A primeira definição posta em pauta pelos docentes expressava que **educação é orientar para ser (autodesenvolvimento, auto-estima e autoconhecimento), fazer (a práxis – teoria e prática em intercâmbio), conhecer (domínio dos saberes básicos, conhecimentos essenciais) e conviver (servir, estar junto, compartilhar).**

Esse grupo realçou o conceito delineado pela equipe de Jacques Delors, realizado pelos integrantes da comissão internacional sobre educação para o século XXI em relatório para a Unesco. Essa comissão adotou quatro aprendizagens fundamentais como pilares da educação para o novo século: aprender a ser, fazer, conhecer e conviver, que têm sido amplamente divulgadas e discutidas nos meios educacionais há vários anos. Penso que esse grupo ao se reunir para pensar sobre um conceito de educação que fizesse sentido para seus integrantes no momento da nossa discussão encontrou nessa proposta, comentada por muitos autores, a idéia que lhes era pertinente e poderia ser ressignificada:

Para dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão dalgum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas um, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta²⁸⁷.

Foi ressaltada a importância de um processo educativo regido pela ação-reflexão-ação, que habilitasse o indivíduo com um conjunto de saberes úteis para uma vida individual e coletiva melhor e mais digna. Construir competências essenciais que nos permitam viver e conviver melhor. Valendo-me das palavras de Boaventura de Sousa Santos²⁸⁸, poderia dizer que o conceito de educação aí discutido inscreve-se num “paradigma social” em que mais do que com um “conhecimento prudente” persegue-se “o paradigma de uma vida descente”, e

²⁸⁷ DELORS, Jacques. Educação: Um tesouro a descobrir. São Paulo Cortez, 1987.

²⁸⁸ SANTOS, op. cit.

completando ainda com a expressão do mesmo autor, diria que é um “conhecimento que ensina a viver e traduz-se num saber prático”, uma educação que traz alegria aos que dela se apropriam, pois “a qualidade do conhecimento afere-se menos pelo que ele controla ou faz funcionar no mundo exterior do que pela satisfação pessoal que dá a quem a ele acede e o partilha²⁸⁹”.

O segundo conceito elaborado pelo grupo ressaltou que **educação é um processo de formação que abrange todas as dimensões de um ser humano: intelectuais, morais, espirituais e sociais que devem estender-se para além do processo formal, fazendo parte da essência humana.**

Esse subgrupo destacou a questão de educação na atualidade parecer referir-se prioritariamente à formação da dimensão intelectual em detrimento da integralidade do ser, e em consequência a avaliação também voltar-se prioritariamente aos aspectos cognitivos:

(...) cabe advertir que a avaliação educativa não tem por objeto apenas conteúdos ou conhecimentos, mas também atitudes e condutas concretas. A vida humana, horizonte último de toda avaliação, é social, e a educação cumpre também uma função de socialização permanente, o que requer das práticas avaliativas um foco permanente também sobre as qualidades de comunicação, cooperação e responsabilidade²⁹⁰.

E por mais que essa educação inicialmente seja formal, é desejável que continue a despertar no indivíduo a vontade de aprender sempre, educando-se continuamente, e essa educação abrange o ser humano como um todo e em todo período de sua existência:

(...) Paulo Freire oferece uma referência, com a sua compreensão e prática sobre a formação permanente dos educadores. A formação permanente a que ele se refere, implica a compreensão de que o ser humano é um ser inconcluso e está sempre com a perspectiva do “ser mais”. É com essa compreensão que a educação permanente faz sentido²⁹¹.

²⁸⁹ CASALI, Alípio. Fundamentos para uma avaliação educativa. In: CAPELLETTI, Isabel (org.) *Avaliação da aprendizagem – Discussão de caminhos*. São Paulo: Articulação Universidade escola, 2007, p. 12

²⁹⁰ CASALI, Alípio. Fundamentos para uma avaliação educativa. In: CAPELLETTI, Isabel (org.) *Avaliação da aprendizagem – Discussão de caminhos*. São Paulo: Articulação Universidade escola, 2007, p. 12

²⁹¹ SAUL, op. cit. , p. 38

O encaminhamento desse conceito elaborado pelo grupo traduz parte de um compromisso institucional descrito nos documentos do Centro Universitário do qual fazem parte, ou melhor “o propósito da educação consiste em restaurar nos seres humanos o relacionamento original com Seu Criador (...) preparando-os para uma cidadania responsável em qualquer tempo e ambiente” (...), e como a cosmovisão cristã de educação reconhece a existência de uma realidade tanto sobrenatural como natural, a visão de conhecimento, portanto, “é algo que se estende além daquilo que é meramente intelectual ou científico. Inclui elementos cognitivos, experimentais, emocionais, relacionais, intuitivos e espirituais²⁹²”.

Considerando que a educação primitiva cristã tinha uma forte base na educação hebraica, a começar pelos ensinamentos de Jesus e dos apóstolos, todos judeus, parece interessante destacar a percepção de avaliação nessa cultura como um ato voltado à ação, à ideia praticada:

A ideia de avaliação na cultura dos hebreus estava alicerçada em uma prática metodológica vivencial. Conseguir aplicar os conhecimentos teóricos tinha mais valor avaliativo que um privilegiado acúmulo cognitivo de informações, o qual, em muitos casos, não era aplicável ao dia-a-dia²⁹³.

Muitas vezes pende-se para um lado da balança e o desenvolvimento não se faz de forma equilibrada, integral. E a intenção dominante das ações em variadas situações volta-se ao cognitivo em detrimento das questões éticas, da solidariedade, do convívio em grupo, das atitudes interiores. E é nessa direção que Delors também se pronuncia ao dizer que:

(...) regra geral, o ensino formal orienta-se, essencialmente, se não exclusivamente, para o aprender a conhecer e, em menor escala, para o aprender a fazer. As duas outras aprendizagens dependem, a maior parte das vezes, de circunstâncias aleatórias quando não são tidas como prolongamento, de algum modo natural, das duas primeiras²⁹⁴.

²⁹² PDI, UNASP

²⁹³ PEDAGOGIA ADVENTISTA, 2004.

²⁹⁴ DELORS, op. cit.,

A avaliação com ênfase nos aspectos práticos foi realçada também já no primeiro seminário por uma docente ao questionar:

Meus conteúdos e minha forma de avaliar priorizam o aprendizado como prática de vida? Organiza-se o currículo para preparar o aluno para a vida na sua área de atuação? Além de aprender, memorizar, verbalizar, o ensino e a avaliação precisam trazer significado e sentido para a vida do aluno, para sua prática profissional, social e pessoal cotidiana (P. 2).

Discutimos em seminário a idéia de educação para Paulo Freire, que expõe o ato de educar como possibilidade de intervir no mundo de forma coletiva, por uma prática educativa crítica, dialógica, democrática, emancipatória, reforçando a emergência e necessidade de mudanças individuais e coletivas. “Toda a obra de Paulo Freire está permeada pela idéia de que educar é conhecer, dialogar, é ler o mundo que está à nossa volta para poder transformá-lo²⁹⁵”.

Levantou-se também a questão a respeito da cultura com as suas especificidades, pois é necessário preparar estudantes aptos a atuar na realidade, no dia-a-dia, nas escolas onde eles estão, no bairro onde eles vivem de forma contextualizada. Mais do que burocratas diplomados, precisa-se de homens aptos para lidar com as situações cotidianas, resolvendo problemas, transpondo desafios e melhorando a qualidade de vida pessoal e coletiva. Li com o grupo algumas idéias que Brandão tece a respeito da educação :

Educação é uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum entre os demais, como saber, como idéias, como crença aquilo que é comunitário, como bem, como trabalho ou como vida (...). A educação participa do processo de produção de crenças e idéias, de qualificações e especialidades que envolvem a troca de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades (...). A missão é transformar sujeitos e mundos em alguma coisa melhor, de acordo com as imagens que se tem de uns e outros (...) Ela sempre aparece quando há relações entre pessoas e a intenção de ensinar e aprender²⁹⁶.

²⁹⁵ GADOTTI, Moacir. *Concepção Dialética da Educação*: Um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 2000, p. 79

A avaliação não pode nesse contexto alienar-se da relação que se estabelece entre as pessoas no ato de aprendizagem. Nós estamos preparando homens para uma educação que leva em conta uma visão de mundo e uma visão de homem, um perfil a ser desenvolvido em determinado tempo, espaço e sociedade.

Selecionei também um conceito da educação cristã que se encontra no livro *Pedagogia Adventista*. É um conceito de Ellen White, cujo livro *Educação* é um marco na fundamentação da educação cristã adventista: “Educação é o desenvolvimento harmônico das faculdades físicas, mentais, e intelectuais, prevendo o desenvolvimento de uma vida de serviço nesse mundo e também um preparo para a eternidade”²⁹⁷.

Em discussão conjunta procuramos encontrar convergências e aproximações entre os conceitos de educação de Carlos Brandão, Paulo Freire, Ellen White e os textos nos documentos da nossa instituição educacional.

Foto 4 – Estudo da concepção de educação.
(25/4/05)



Fonte: Acervo da autora

O desenvolvimento integral do ser humano e o aprimoramento da pessoa pareceu ao grupo ser um fio que une os diferentes conceitos. Cuidamos nesse caso

²⁹⁶ BRANDÃO, Carlos.

²⁹⁷ PEDAGOGIA ADVENTISTA, op. cit.

para não focar o olhar apenas em um domínio, como o cognitivo, por exemplo. A educação não é um preparo para a sociedade como adaptação passiva, mas uma possibilidade de intervenção e mudança, conhecendo a cultura e o contexto da sociedade da qual faz parte, não de forma alienada, mas com participação ativa nas decisões e ações:

Existe hoje um consenso alargado sobre a importância estratégica da educação para o desenvolvimento harmonioso e integral das potencialidades de cada indivíduo, concorrendo para a sua realização pessoal e coletiva e, por consequência, sobre o contributo que presta em termos de configuração e de desenvolvimento equilibrado e sustentado da sociedade futura, particularmente no que se refere à redução das assimetrias e das injustiças que perduram entre determinadas regiões, grupos e indivíduos²⁹⁸.

Os conceitos dos três autores analisados, de acordo com a percepção do grupo nos seminários, também se referem à repercussão social, a mudanças individuais e coletivas desses estudantes por um trabalho crítico e reflexivo no saber e no fazer como agentes de transformação. Preconizamos nessa fusão de idéias uma pedagogia transformadora e emancipatória, de reestruturação da comunicação fluida, cidadã, e de relacionamentos que se constroem essencialmente no contexto coletivo.

Como disse um dos docentes envolvidos com a pesquisa:

Eu creio numa realidade, numa educação em que você está trocando idéias. Está claro para você? Então me explica como que é. E se fosse assim e assado? Por que que é... por que que não é? Sabe isso? Não sabe? Eu vejo professores que dão aula o tempo inteiro falando, falando, e eu pergunto: o encadeamento de conteúdos, a forma de organização curricular na minha instituição, meu curso, minha disciplina estão interligados a uma concepção e precisamos ter mais clareza quanto a nossas intenções. Qual é a concepção da instituição? Qual é a concepção que queremos adotar? Talvez assim seja mais fácil começarmos a romper. Consigo formular um posicionamento crítico a respeito? (P.1).

²⁹⁸ MORGADO, José Carlos. *Processos e práticas de (re) construção da autonomia curricular*. Tese de doutoramento Volume I. Instituto de Educação e Psicologia. Departamento de Currículo e Tecnologia educativa. Universidade do Minho. Braga, 2003.

Pareceu-nos muito claro também que como docentes temos pressupostos pessoais, epistemológicos, ontológicos a respeito da vida e da educação, e essas crenças transitam até a sala de aula, para os espaços de formação, muitas vezes como peças desarticuladas de uma reflexão mais abrangente, contextualizada e compreensiva do quadro educacional. Só conseguiremos romper com um método tradicional em ensino e avaliação no momento em que tivermos clareza da concepção predominante que está por trás, que subjaz na forma como conduzimos o processo ensino-aprendizagem, e essa questão passou a assumir maior centralidade em nosso debate coletivo e também nas reflexões individuais.

Fiquei no entanto envolvida com o pensar a educação e sua influência no desenrolar do processo avaliativo em classe, analisando até que ponto a conscientização coletiva do grupo nesse seminário poderia desencadear mudanças nas percepções e ações desses docentes nas classes do Ensino Básico e Superior. Como garantir que essa idéia refletida e partilhada de educação como um processo contínuo, integral, transformador, crítico, social, uma vez assumida e declarada coletivamente, transite para as ações planejadas e intencionais em avaliação? Penso que o assunto da mudança e a gestão consciente de uma nova postura ante o processo educativo precisa estar alicerçada em um projeto de formação contínua de docentes, em uma comunicação intersubjetiva²⁹⁹ com os pares, que permita por meio do diálogo refletir e agir com perspectiva de transformação, havendo tempo e espaço para a concepção e desenho de um currículo para o Ensino Básico e Superior que se faça crítico e emancipatório, assumindo o que disse Giroux³⁰⁰, que os objetivos educacionais importantes referem-se a “ aprender a pensar de forma crítica sobre o conhecimento que adquirem, abordar questões sociais mais amplas e desenvolver um senso de responsabilidade social”:

Ao se colocar no horizonte deste trabalho o currículo emancipatório, buscase transcender uma visão fragmentada de currículo, prescritiva, estática, cristalizada, definida aprioristicamente, pressupondo uma determinada concepção de homem, mundo, sociedade e educação³⁰¹.

²⁹⁹ Trata-se de uma comunicação que permite a cada um dos interlocutores compreender a posição do outro. O professor deve, na medida do possível, perceber a representação do aluno para fazê-la evoluir, e este deve assimilar a representação do professor para satisfazer as exigências do contrato didático.

³⁰⁰ GIROUX, op. cit.

³⁰¹ ABRAMOWICZ, op. cit

O encadeamento de conteúdos, a forma de organização curricular na minha instituição, em meu curso, estão interligados a uma concepção de educação. Em Rigal³⁰² encontramos três preocupações básicas que orientam nossa reflexão sobre a educação e a escola para o século XXI: um compromisso ético de refletir sobre a classe de pessoa que se quer chegar a ser e a sociedade em que se quer viver, bem como a classe de vida que se quer que ocorra nela, um compromisso também político de relacionar permanentemente a questão da educação com a questão da construção, apropriação, legitimação e distribuição do poder na sociedade, bem como a construção de estruturas de poder que estabelecem relações de dominação e subalternidade, e por fim um compromisso epistemológico de:

(...) elaborar um pensamento de ruptura e superação do dado, coerente com a busca ética de gerar pensamento crítico que situe o conhecimento como momento dialético da práxis. Preocupação em compreender a realidade (para dar-lhe sentido) a fim de poder encarar a sua transformação³⁰³.

5.2 CONCEPÇÃO DE ENSINO/APRENDIZAGEM E IMPLICAÇÕES METODOLÓGICAS

Acredito que não pode haver suficiente mudança na avaliação da aprendizagem se paralelamente não houver alterações nas ações de ensino-aprendizagem.

O conceito de avaliação tem uma extensão variável de significados possíveis, e no percurso da dinâmica educacional há muitos estudos a seu respeito que se justificam por ser a avaliação um dos mais complexos e relevantes componentes do processo didático, tendo relação direta com o ensino e a aprendizagem, o sucesso ou fracasso escolar, sustentando ou refutando a concepção de diferentes projetos educativos³⁰⁴.

³⁰² RIGAL, Luís. A escola crítico-democrática: Uma matéria pendente no limiar do século XXI. In: Imbernón, Francisco (org). *A educação no século XXI: Os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

³⁰³ Idem

³⁰⁴ SMOLE, Kátia. *Inteligência e Avaliação - da idéia de medida à idéia de projeto*. Tese de doutorado. São Paulo: USP, 2001.

Ao discutir as questões relacionadas com a aprendizagem houve no grupo uma preocupação inicial com algo que posso chamar de “medição da aprendizagem”. Perguntas indadoras dessas intenções inquietavam os docentes nos seminários:

- Como saber até que ponto o aluno aprendeu? Um aluno aprende além do que posso observar? Ele aprende aquilo que verbaliza? (P.6).

- Até que ponto o instrumento que usamos é suficiente para comunicar uma nota objetiva? (P.5).

- Como se mede o limite máximo de desenvolvimento de cada aluno? (P.1).

-Não precisamos medir o limite do aluno. Uai! Nós o conhecemos. Com um tempo de trabalho nós os conhecemos. E às vezes acompanhamos um grupo por dois, três anos (P.2).

Ou seja, o questionamento implícito parecia desvelar desde o início a possibilidade de medir, delimitar da forma mais objetiva possível o que o aluno aprendeu. O que desencadeou também uma reação contrária de discussão no grupo que se mostrou dividido diante do entendimento da questão. Mas esse não é um dilema apenas dos docentes que participaram dessa investigação:

Aqui, a avaliação é sinônimo de operações de medição. Tradicionalmente, essa matriz teórica da avaliação situa-se nos meios escolares, porém ultrapassou amplamente o mundo dos educadores e reina na formação de adultos, na formação para a pesquisa, e no universo das empresas. Podemos dizer que “medir” é a palavra que vem “naturalmente” à nossa mente quando falamos de avaliação. Sem dúvida, é o sentido mais antigo, mais solidamente ancorado nas mentalidades e na ideologia³⁰⁵.

O grupo, ao tentar atender à questão de “quanto” se aprende na escola, aceitou a impossibilidade de constatar se o indivíduo sabe tudo a respeito do objeto de conhecimento em pauta e que cada um apreende o conhecimento de forma peculiar ao seu contexto cultural e vivências cotidianas. Considerei importante esta observação como:

- Se é tão difícil fazer uma avaliação exata do que o aluno aprendeu, por que compartimentalizar tanto? (P.5).

³⁰⁵ BONNIOL & VIAL, op. cit.

Conhecendo a natureza complexa e subjetiva da apreensão individual do conhecimento, parece não fazer sentido a preocupação com a medida objetiva de um produto a ser contabilizado, quando o foco das atenções deveria incidir sobre a melhoria da aprendizagem dos indivíduos em processo de formação, buscando uma compreensão qualitativa e propositiva diante da situação de cada estudante:

Ainda que no processo de avaliação sejam utilizados números, tais utilizações situam-se bem distantes de precisos processos de medição, perdendo qualquer sentido, por exemplo notas do tipo 4,75 ou similares, e tendo menos sentido ainda pretensões de reprovação tendo por base cálculos com tais números, ou envolvendo médias de significado difícil de precisar. Não existe nada de incorreto ou inadequado na utilização de números no processo de avaliação: é necessário, no entanto, a consciência de que eles resultam de um processo de interpretação, de que eles são indícios valiosos para o reconhecimento de qualidades e competências, de que eles representam os avaliados mas não se identificam com os mesmos (...) é uma pintura, muito mais do que uma fotografia, uma interpretação e não uma descrição (...). No processo de interpretação/valorização, é importante assimilar o caráter subjetivo dos mecanismos envolvidos, em vez de elidi-los ou mascará-los com pretensões de absoluta objetividade³⁰⁶.

Como muitas vezes a perspectiva de avaliação como medida se mantém inalterada, sabemos que subjaz a essa prática uma concepção empirista de aprendizagem por repetição e acumulação de conhecimentos e um ensino pautado pela transmissão. Houve até um interesse maior de alguns componentes do grupo em discutir de maneira mais expandida “como o indivíduo aprende” e alguns textos³⁰⁷ sugeridos por uma das participantes (P.5) foram socializados para os demais professores. Atentei mais uma vez para a riqueza da abordagem qualitativa de pesquisa, que mesmo tendo um quadro orientador *a priori* sempre está aberta a aprofundamentos que emergem do empírico e da busca da construção coletiva dos conhecimentos em processo:

³⁰⁶ MACHADO, op. cit.

³⁰⁷ BECKER, Fernando. *Educação e Construção do Conhecimento*, Porto Alegre, Artmed, 2001, pp.18-32; PLACCO, Vera. Correntes Psicológicas Subjacentes à Didática do Ensino: em foco o professor do Ensino Superior. In: CASTANHO, Maria Eugênia & Castanho, Sérgio. *Temas e textos em metodologia do Ensino Superior*. Campinas, Papirus, 2001, pp.47-56; DELVAL, Juan. A formação de conhecimentos e a aprendizagem escolar. In: DELVAL, Juan. *Crescer e Pensar- A construção do conhecimento na escola*. Porto Alegre, Artmed, 1994, pp.31-46)

Voltar-se para o estudo do processo mais do que analisar dados em busca de propriedades e de dimensões, olhamos para a ação/interação, acompanhando-a por um tempo para ver como ela muda, ou o que permite que permaneça inalterada com mudanças nas condições estruturais. Mudanças em condições podem ser antecipadas, planejadas e previstas. Ou podem acontecer de forma bastante inesperada e exigir uma solução urgente (...). Os resultados de um conjunto de ações/interações alimentam o contexto para fazer parte das condições que influenciam o próximo conjunto de ações/interações³⁰⁸.

E a análise desse processo fez com que cada um de nós refletisse em suas aulas para que tomássemos consciência de nossas ações “transmissoras “ e “controladoras” no ensino e avaliação de nossos alunos. Essa reflexão teórico-conceitual nos permite ressignificar questionamentos e propor ações numa perspectiva de pesquisa - ação.

A concepção de educação subjacente às idéias de avaliação como classificação e medida e o conhecimento como transmissão é o que Freire³⁰⁹ define como educação “bancária”. Os alunos são depositários de um saber transmitido pelo professor. Quanto mais cheios de conhecimento estiverem os recipientes, os cofres e contas pessoais, melhor será o professor.

É incrível como sobrevive à prática da avaliação como um processo de medida, apesar da metáfora do conhecimento como “um balde que se enche” não se apresentar mais atraente nos discursos pedagógicos e epistemológicos³¹⁰.

Quando o ensino se baseia prioritariamente na transmissão de conhecimentos seguidos de exercícios e treinos repetitivos que culminam em um teste, seguimos um modelo linear de aprendizagem desvinculado do complexo funcionamento da mente humana. A partir desse enfoque empirista de aprendizagem, ligado à memória e focado em resultados pontuais, separamos em momentos distintos a ação de ensinar e avaliar, que na verdade são atos simultâneos que se entrecruzam e até se confundem nas ações cotidianas da sala de aula.

Num modelo empirista de ensino a lógica intrínseca consiste em organizar etapas de apresentação do conhecimento aos alunos. A informação deve ser oferecida da forma mais simples possível e uma de cada vez, o que é avaliado

³⁰⁸ STRAUSS, Anselm & CORBIN, Juliet. *Pesquisa qualitativa – técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*. Porto Alegre: Artmed, 2008

³⁰⁹ FREIRE, op. cit.

depois pontualmente na forma de testagens e exames. A aprendizagem pode assim voltar-se a um modelo de recepção-repetição ou a uma aprendizagem significativa, construída pela interação e ação.

A aprendizagem repetitiva é aquela em que o professor organiza os conteúdos para serem armazenados na memória e repetidos em produtos finais designados. O modelo de ensino é fechado, acabado, livresco em que a noção de conhecimento e aprendizagem consiste no acúmulo de fatos isolados e a ênfase é dada a “respostas certas”, sendo uma repetição perfeita e integral do que foi transmitido, existindo uma única resposta certa para cada questão ou problema. Essa concepção empirista de aprendizagem em que o aluno é considerado uma folha em branco sobre o qual se imprime conhecimento, inscreve-se numa pedagogia tradicional e memorística de ensino. Nessa perspectiva a avaliação assume a função de controle, medida e julgamento de resultados finais e irrevogáveis. É uma avaliação classificatória e autoritária que objetiva medir o sucesso dos alunos na escola.

A coerência entre concepção de ensino e a abordagem em avaliação delineada foi discutida pelos docentes, pois nem sempre compreendemos que uma visão empirista da aprendizagem harmoniza-se com um sistema de provas e exames de natureza classificatória, e pelo contrário, uma abordagem formativa em avaliação insere-se numa perspectiva de metodologias ativas e aprendizagem significativa:

Eu vejo professores que dão aula o tempo inteiro falando e eu pergunto: Que interação esse aluno está tendo? Diz que avalia e não acredita em provas, mas está o tempo inteiro falando. Como ele sabe se o aluno aprendeu ou não aprendeu? Dá um trabalhinho escrito depois? Como é a aula desse professor? (P.1).

No encontro anterior P.3 havia se referido à dificuldade encontrada pelos professores que dão aulas no período noturno, e os alunos cansados, despreparados, dormem, aprendem menos. Sua observação foi de que o professor “dá uma boa aula” mas não tem o retorno que gostaria. Como avaliar? Em resposta ao depoimento. P.1 expôs a dúvida do que seria uma “boa aula” (...). No seminário seguinte P.3 voltou a se posicionar, mas agora ela se interroga e convida os colegas a refletirem:

³¹⁰ MACHADO, op. cit

Será que as nossas aulas estão atendendo às necessidades dos nossos alunos? (P.3).

Até que ponto minha aula está aberta à pesquisa, argumentação, diálogos acompanhados, elaborações individuais e coletivas, discursos fundamentados, resolução de problemas concretos ou intervenções na realidade circundante? Facilmente pode um docente perder o foco da cidadania e aprendizagem de seus estudantes para cair na massificação mercadológica de um ensino simultâneo para muitos, que recebe alguns enfeites e distrações, mas que em vez de crítico continua a reproduzir e desautorizar alunos e professores do seu real protagonismo e criticidade:

No ambiente instrucionista, a aula reprodutiva é a regra: geralmente, professores que não produzem conhecimento próprio repassam aos alunos conhecimento alheio. É duplamente reprodutivo: no professor e no aluno, e nisto duplamente fútil e inócua (...) ser professor é fazer o aluno aprender; não é dar aula; para garantir a aprendizagem do aluno, é mister saber, a cada momento, se está aprendendo ou não; os dados insinuam escancaradamente que a aprendizagem continua miserável; o sentido único da avaliação é a aprendizagem do aluno, é função exclusiva de seu direito de aprender; se o aluno reconstrói conhecimento toda semana, ao fim do mês terá material mais que suficiente para sabermos se está aprendendo, o que dispensaria a prova sem mais³¹¹.

P.5 também se pronunciou a respeito das aulas e do desafio que muitas vezes encontramos de fazer uma reorientação adequada numa perspectiva formativa:

A dificuldade de oferecermos um retorno adequado ao aluno a respeito da aprendizagem talvez esteja na maneira como “damos aula”. Se pudéssemos dar uma aula colhendo mais a participação dos alunos, interagindo com as questões que os alunos estão fazendo, os resultados seriam melhores e menos penosos. (P.5)

A partir daí P.2 se pronunciou:

A avaliação é depois disso (...). No final isso gerou mais uma avaliação escrita (...)

Seria essa uma possível interpretação para o fato de que mesmo perseguindo uma metodologia de ensino muito ativa em suas aulas, P.2 ainda

³¹¹ DEMO, op. cit.

priorize por vezes uma prova escrita no final do percurso? Estaria ainda implícita interiormente a idéia de que a avaliação segue-se ao ensino em vez de estar implicada no processo e confundir-se com ele? Às vezes o docente parece revelar-se em transição de pensamentos, mesclando posturas e ações classificatórias e formativas no percurso do seu desenvolvimento profissional, mesmo já estando declaradamente a favor de uma abordagem em específico, como é o caso da P.2 em relação à avaliação formativa. É bom saber que o profissional ainda sonha, intenciona mudanças, verbaliza sentimentos e preocupações profissionais, reflete:

Eu trabalho com muitos grupos de discussão, muito painel integrado, muito ouvir (...) a exposição é o mínimo que faço. Dependendo do método da aula, de como você colhe essa participação do aluno nessas interações, você já tem um retorno e pode estar encaminhando. Ah! Se pudéssemos concentrar a atenção um pouco menos em tantos instrumentos de avaliação e mais no processo da aula (...) (P.2).

Vários indicadores foram explicitados pelos docentes em suas entrevistas individuais a respeito de metodologias ativas de ensino e aprendizagem que acionavam em suas aulas durante a unidade final de intervenção da nossa pesquisa-ação, com a intenção de que seus estudantes pudessem compreender, refletir, discutir temáticas de maneira fundamentada, ler, pesquisar, trocar idéias, solucionar dilemas, construir projetos, intervir na comunidade. Um dos alunos entrevistados ratificou essa postura ativa de sua professora em classe expressando que:

Nos debates em grande grupo ela nos ajuda a pensar, refletir e chegar a uma conclusão. De forma geral a classe comenta que tem aprendido bastante. As aulas são dinâmicas, as estratégias variadas, a professora acompanha-nos individualmente, participa e se envolve conosco, tirando dúvidas no momento, o que não acontecia no início das aulas. Quando as dúvidas ficavam para o final nós esquecíamos. Nas suas aulas a gente tem que ler, tem que entender e tem que participar e estamos aprendendo mais que antes (A.6- Pedagogia).

Esse grupo de alunos se expressou desta maneira referindo-se a outro docente:

Para trabalhar com frações juntamos vários livros, criamos materiais e o professor orientou, deu sugestões para o tema e liberdade para criar. Na sala, o professor passava de grupo em grupo e estava olhando, avaliando, acompanhando e opinando. Recebemos elogios pelos jogos, materiais, pela organização e montagem. Ele nos avaliou constantemente e tudo foi rigidamente documentado. Toda semana

atuamos como voluntários eventuais no lugar dos professores que faltavam numa Escola Pública Estadual do Capão Redondo e isso aconteceu por três meses. Ele revisou nosso projeto antes das aulas, deu uma direção e estava muito claro o que queria do trabalho. A avaliação foi diferente pois nem prova teve e para todas as outras disciplinas a prova é mais importante. Ele cobrou e foi exigente e a aprendizagem foi grande e enriquecedora (A.4- alunos da Matemática).

Para P.4, a inserção de pequenas mudanças no rígido cronograma estabelecido *a priori* pareceu inicialmente um obstáculo intransponível e houve aparentemente um conflito maior no processo, embora também, nesse caso, as pequenas conquistas e avanços foram motivo de satisfação para o docente, para seus alunos e colegas do grupo. Registro a seguir seu depoimento inicial na entrevista, ainda marcado por um plano de ensino e avaliação mais tradicionais, transmissivos e classificatórios. Não quero com isso frisar que de um estado de rigidez e pouco conhecimento em avaliação o docente tenha migrado para um estado de estabilidade e satisfação plena quanto ao ensino e avaliação. No entanto, o diálogo, a permuta de saberes, as desconstruções provocativas, a construção em parceria de metodologias e processos, a análise crítica de situações vividas e a compreensão de novos olhares puderam desencadear ao longo dos dias indicadores de uma nova estrutura de aprendizagem conjunta:

Sou professor de tecnologia e ministro a disciplina de Introdução à Informática para o curso de Enfermagem, objeto de um estudo mais apurado com relação à avaliação. A disciplina contém três tópicos básicos, pilares da avaliação. O primeiro deles é a prova teórica sustentada previamente por aulas expositivas, adicionada de vídeos e filmes que abordam os conceitos na área de informática, e alguma demonstração em *power point* para elucidar componentes do sistema básico de computação. Esse primeiro módulo é avaliado com uma prova teórica, previamente marcada com os alunos, e essa prova contém itens subjetivos e objetivos (...) (P.4).

Fui convidada por esse docente em um dos seminários coletivos para acompanhar suas aulas e fiz ajustes no meu horário que me permitiram auxiliá-lo em classe por dois meses. Meu primeiro dia nessa turma do Ensino Superior, no laboratório de informática, foi exatamente depois do ritual da primeira prova. Por mais que o docente devolvesse o documento para cada aluno e fizesse uma correção coletiva, o envolvimento não parecia grande, pois a maioria dos alunos distraia-se com o computador ligado e considerava aquele momento um final de percurso. A intenção do professor era que eu o ajudasse inicialmente a tabular

acertos e erros para fazermos um gráfico da prova, mas em seguida dessa ação, depois de muita reflexão individual, sugeri na aula seguinte propormos um jogo para os alunos que não haviam compreendido os conceitos básicos relacionados na prova. O docente concordou a princípio em flexibilizar as ações, ousar a inovação na reorientação de maneira mais ativa, mas ao propor aos alunos, a sua insegurança acabou de certa forma expondo a atividade como um item a mais a ser contabilizado.

Experimentar o novo provoca recuos e avanços, gera incertezas, e compreendi que isso era natural e fazia parte do caminho da mudança. No processo dialético da pesquisa-ação a transformação não é linear, previsível, e cresce em meio a forças opostas e jogos de poderes. De qualquer forma, estava satisfeita, pois teríamos a chance de tentar juntos uma reorientação da prova por meio da construção de um jogo. O desafio também foi grande para mim, pois não tinha segurança a respeito da resposta dos alunos do Ensino Superior a essa metodologia. A surpresa foi positiva para todos nós, pois os alunos se interessaram, tiraram dúvidas, procuraram-nos nas aulas seguintes para mostrar o que estavam pesquisando, confeccionando, e apresentaram diferentes jogos em meio digital ou mesmo manual que poderiam servir também a outros grupos na introdução aos conceitos da informática. Algumas semanas depois conversei separadamente com P.4 para discutirmos o progresso dos alunos, os avanços e recuos, ganhos e perdas. Expus nesse dia minha percepção a respeito das nossas posturas de insegurança mediante a estratégia de resgate de conteúdos por meio do jogo. Tentei trazer à tona algumas reações, palavras, instruções, e como essas comunicações por vezes se revestiam de um caráter classificatório, pautadas pela idéia de medida, recompensas extrínsecas, ou punição/premiação pela nota. Em contraponto ele também assumia sua falibilidade como avaliador perante os alunos e abria espaço para que questionassem suas correções e notas, e nesses momentos almejei introduzir um diálogo mais qualitativo com o aluno aproximando-se da proposta de avaliação formativa defendida por Hadji:

(...) cabe ao professor-avaliador, primeiramente, ousar enfrentar seu medo, correndo o risco de "falar", isto é, de apreciar, comentar, julgar, interpretar. Assumindo o risco de se enganar, de não saber. Aceitando o princípio da discussão e do questionamento eventual dos princípios em nome dos quais ele julga e decide. Decidindo escutar realmente aqueles que avaliam. Isso

significa, para o avaliador, mostrar-se “falível”, em sua autenticidade de homem³¹².

Discutimos a necessidade de focar o olhar na aprendizagem a conquistar, estabelecendo como fonte de realização a própria mudança de atitudes no ato de aprender, e não a simples adição de notas arbitrárias para a conclusão da disciplina. Nesse dia P.4 se dispôs a fazer um cronograma mais flexível de atividades no próximo semestre, planejando intencionalmente em seu tempo de trabalho com a classe as reorientações necessárias. Em todos os momentos P.4 se mostrou aberto e agradecia minha participação conjunta com a classe. Acompanhei também seminários realizados com seus alunos em períodos extraclasse, quando avaliamos cada grupo de alunos em parceria com outro professor especialista em enfermagem. P.4 solicitou ajuda para reformulação da ficha de avaliação em grupo e fizemos algumas alterações que permitissem um maior acompanhamento das equipes em processo, a formulação de um resumo antecipado para a classe informando sobre o trabalho, e em alguns casos específicos a própria possibilidade de reformulação mesmo depois da apresentação, quando as principais metas não haviam sido atendidas pelo grupo.

Ao serem entrevistados, um aluno do P.4 se expressou esta forma:

Sempre recebia a prova e o desempenho ali seguia direto para o diário do professor, e acabou. Fiquei até surpreso quando me falaram que poderia pegar a prova de novo e corrigir as questões que estavam erradas. Fazer o jogo então me ajudou na fixação do conceito. Não foi só a mesma coisa que escrever, pois ao fazer o jogo precisei constantemente rever os conceitos (A.2- aluno da Enfermagem).

Outra aluna do mesmo professor se referiu assim:

(...) Busquei ajuda de amigos, pesquisei no *power point* do professor e outros materiais e fazer o jogo fez com que eu aprendesse mais (A.3- aluna da Enfermagem).

Demo, ao se debruçar sobre o ensino e a aprendizagem no Ensino Superior, explicita que os docentes precisam seguir além da prova se desejarem que seus alunos ultrapassem conhecimentos memorísticos:

³¹² HADJI, op. cit.

Sendo a melhor maneira de estudar adotar pesquisa e elaboração própria (individual e coletiva), também é a melhor maneira de avaliar. Tomando em conta que professor tem como função crucial cuidar da aprendizagem do aluno, precisa cuidar que o aluno, de maneira permanente e sistemática, pesquise e elabore, aplicando-se isto em especial aos cursos noturnos³¹³.

A experiência desenvolvida nas aulas com P.4 realçam a importância de “seguir além das testagens”, instigando os alunos ao alcance de metas sempre maiores, por meio da pesquisa e do estudo, não se adaptando a uma simples média de aprovação no semestre.

Os princípios metodológicos delineados no Plano de Desenvolvimento Institucional que rege o Ensino Superior nessa instituição prevêem também elementos voltados ao desenvolvimento de um profissional ativo, solidário, participativo, que já na sua formação inicial não seja educado passivamente, tendo um ensino pautado pela “ação-reflexão-ação”, “resolução de situações-problema”, “estabelecendo relação entre teoria e prática”, “em cooperação com discentes e docentes”, respeitando-se ainda a “autonomia”, a “interdisciplinaridade”, num contexto de “aprendizagem significativa”. Mesmo nos documentos apresentando pareceres favoráveis a uma aprendizagem ativa e ao desenvolvimento de uma avaliação a serviço da aprendizagem dos educandos, é um embate constante transformar cada palavra do discurso em realidade prática. E essas dicotomias e desafios são visíveis nas falas dos discentes e docentes em todos os momentos. Com relação ao conceito de avaliação, o mesmo documento também se mostra contrário a um processo de ensino-aprendizagem memorístico, empirista, e que priorize alunos repetidores, consumidores de um saber alheio que não lhes é próprio:

(...) assim a avaliação deixa de ter um enfoque de controle e verificação da absorção do conteúdo transmitido para se transformar num elemento do processo de ensino e aprendizagem, garantindo a construção do conhecimento por parte dos discentes e o acompanhamento e interação constante por parte do docente³¹⁴.

³¹³ DEMO, op. cit.

³¹⁴ PDI, op. cit

A avaliação no modelo de aprendizagem significativa parte do mapeamento dos conhecimentos prévios dos alunos como se fosse um diagnóstico, uma avaliação inicial para planejar situações que a partir daí os façam avançar, sabendo-se que o conhecimento não é construído igualmente, ao mesmo tempo e da mesma forma por todos. Essa avaliação formativa de percurso acompanhará o trabalho do professor e do aluno para saber se eles estão aprendendo com as situações didáticas expostas. Avaliar a aprendizagem do aluno é também avaliar a intervenção do professor já que o ensino deve ser planejado e replanejado em função das aprendizagens pretendidas. Nos pressupostos da aprendizagem significativa e da construção de conhecimentos é importante que o professor conheça as informações prévias trazidas pelos alunos antes de construir novos conhecimentos, pois elas podem constituir-se em pontos de apoio ou obstáculos à aprendizagem. É um processo de construção e reconstrução de conhecimentos por meio da aprendizagem significativa em que as idéias prévias tornam-se relevantes. Diante disso, a avaliação procura:

- ser elaborada segundo critérios claros, visando a orientar e melhorar o processo de aprendizagem e também de ensino, conforme a intencionalidade do projeto educativo;
- referir-se tanto aos processos como aos produtos da aprendizagem;
- ser capaz de dotar de significado o próprio conteúdo;
- promover a aprendizagem significativa, capaz de levar o aluno a tomar consciência da evolução de sua aprendizagem;
- ser percebida pelo aluno como momento de ajuda, como mais um instrumento de sua aprendizagem;
- ser um instrumento de reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem, e não somente uma constatação dele;
- ter seu processo permanentemente avaliado pelos sujeitos nele e por ele envolvidos e manter as características acima citadas³¹⁵.

³¹⁵ DARSIE, Marta Maria P. Cadernos de pesquisa. *Revista de estudos e pesquisas em educação*, n. 99, nov/1996, Fundação Carlos Chagas.

Foi uma tônica para o grupo discutir a importância de uma aula interativa, com maior participação dos alunos no desenvolvimento de metodologias atuantes, com atividades desafiadoras para acionar os processos mentais do indivíduo permitindo-lhes avançar além do domínio do conhecimento e atingindo, se possível, a sua transformação. O grupo também focou a idéia de que o processo de ensino, aprendizagem e avaliação não pode ser dicotomizado, e ocorre de forma dinâmica, integrada, de tal forma que as estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação se confundem, articulam-se entre si e podem até ser as mesmas. Nessa corrente, a avaliação da aprendizagem valoriza não só o produto do conhecimento observável construído, como também o processo de sua elaboração, que sendo explicitado pelo indivíduo permite ao professor o conhecimento do caminho percorrido na aprendizagem e resolução da atividade que se possa intervir de forma ativa na sua reconstrução, caso seja necessário. O professor irá debruçar-se para tentar compreender o pensamento de seus estudantes, instigando-os à participação, à reflexão e à reelaboração dos saberes em compartilhamento, estabelecendo verdadeira parceria na relação ensino-aprendizagem:

(...) embora eu não tenha feito um estudo profundo, nem lido tantos autores, eu penso que a avaliação está relacionada com o momento da aprendizagem e isso é relação. Para mim, aprendizagem é construir relações e avaliação também é construir relações. E a avaliação tem que ser uma bênção e não uma maldição. Ela tem que ser algo que melhore o ser humano, que traga melhor auto-estima, valores pessoais para o ser humano. Por mais dura que pareça, precisa ser uma bênção para aquele que aprende (Diretora do curso de Pedagogia- no primeiro seminário).

5.3 CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO

5.3.1 A abordagem classificatória

Se tivéssemos clareza sobre o que é uma abordagem formativa e classificatória em avaliação, continuaríamos a reproduzir por tantos anos a mesma abordagem classificatória? (P.5).

Foto 5 – Abordagem classificatória e formativa em avaliação: aprofundando o discurso e a discussão. (22/08/2005)



Fonte: Acervo da autora

O significado da classificação foi um tema no seminário que desencadeou discussões candentes em meio a idéias e forças opostas. O paradoxo formativo-classificatório instigou à reflexão coletiva e à tentativa de aproximação da dinâmica dessa contradição, não em busca de aparentes consensos, mas estudando e dialogando para um melhor esclarecimento que fosse capaz de ampliar um pouco o horizonte de compreensão dessa idéia em específico. Afinal, numa perspectiva crítico-dialética o conhecimento nasce da discussão, da aceitação e não- aceitação, da reflexão coletiva em todas as suas nuances:

Vivemos num mundo onde o aluno é avaliado. Tenho um amigo que trabalha com consultoria voltada às questões de mercado e também é comum ouvir pelos jornais que aparecem, por exemplo, seis vagas em um determinado órgão e vinte, trinta mil candidatos. O aluno tem que aprender a ser avaliado. Não adianta eu dizer que estou preparando para a vida se não houver classificação (P.1).

O questionamento introduzido pelo docente registra que a classificação deve assumir um estatuto de soberania na sala de aula já que essa função, na sua perspectiva, é central para o desenrolar de um bom ensino, uma boa avaliação e a garantia de sucesso profissional e pessoal. A idéia entrou em conflito com a visão de outros integrantes do grupo:

Até pode ser que eu esteja errada, mas essa palavra classificatória para mim é bastante negativa. Na minha cabeça o professor que avalia classificatoriamente tem uma preocupação básica que é... dou minha prova, registro nos diários, e pronto, quem é 5 é 5, quem é 2 é 2, quem é 10 é 10, parabéns, maravilha. Sigo em frente. Pra mim a visão é bem assim, de cumprir com uma obrigação em termos de nota, secretaria, fechar diários e terminar conteúdo. Posso estar enganada, mas na minha visão não há uma preocupação com os outros aspectos. Hoje ele não sabia. Hoje na prova deu branco, ficou nervoso, aconteceu o fato, mas amanhã quando interrogado ele poderá saber, ele já não é mais aquele número, já que classificação implica seleção, um número, sei lá o quê, hoje ele tirou 10 e já sabe tudo. Então classificatório pra mim é muito fechado. Vou pra secretaria e entrego o diário, aquele é 5, aquele é 7 e aquele, 8. Isso pra mim é uma palavra bastante negativa, muito incompleta, pois só interessa o produto final. Eu dei aquela primeira prova e tirou quatro, tirou três e pronto. Esse é o produto e ficou por isso mesmo. Quer dizer, ninguém fez nada por essa pessoa. Aí é só classificatório, prioriza só o produto. Fecho então aquela unidade e acabou, vou para a próxima e assim sucessivamente (P.2).

A docente acima manifestou a inquietação de que os aspectos classificatórios reduzem o ser humano a compromissos técnicos, burocráticos e numéricos, esvaziando-se a subjetividade da pessoa em função dos resultados e produtos observáveis e dignos de suposta medição e objetividade. Assim, poderíamos compreender que em “todo exercício classificatório de seres humanos revelamos nossas concepções humanas, sociais, morais revelamos até onde vão nossas concepções democráticas e igualitárias. Classificar alunos é julgar pessoas humanas³¹⁶”.

Não pode haver ação educativa sem compromisso dos sujeitos da educação com seu próprio projeto e a avaliação com notas gera certo mal-estar pela relação de poder e culpa a ela associada, pelos mecanismos de seleção que subjazem às certificações. Sonha-se assim com a objetividade com uma ferramenta contábil não-personalizada, reduzida a cifras. Sonha-se com a transparência e redução de incertezas por meio de uma racionalização mais intensa das ações em avaliação³¹⁷. Os valores numéricos são atribuídos por seres humanos em contextos diversos e sujeitos a diferentes influências, percepções, critérios, crenças e valores. Essas “indicações numeradas não conduzem a nenhuma representação precisa do que o

³¹⁶ ARROYO, Miguel, *Imagens Quebradas – Trajetórias e Tempos de Alunos e Mestres*. Petrópolis: Vozes, 2004.

³¹⁷ QUILLET, citado por BONNIOL & VIAL, op. cit.

aluno domina realmente³¹⁸” e precisarão dos complementos descritivos, das análises qualitativas o objeto em questão para que se possa atribuir significado aos trabalhos de aprendizagem do educando e estabelecer metas e estratégias de enfrentamento da situação. Nesse sentido, Demo advoga que realmente “o professor precisa saber com profundidade analítica inequívoca a condição de aprendizagem do aluno. Disto não segue que a nota seria a única alternativa. Nunca. E apenas uma alternativa, mas como tal, também aceitável”. E o autor segue sua idéia explicitando que:

Quando aplico a nota dois a um aluno, disto não segue uma outra coisa que não seja o compromisso tanto mais urgente de cuidar dele religiosamente. Não reduzo o aluno ao número dois, mas indico quantitativamente uma dinâmica qualitativa, marcada pela baixíssima aprendizagem³¹⁹.

Continuei no debate explicitando que a classificação tem seu momento e lugar mas que poderíamos repensar se o cotidiano da sala de aula e do processo ensino-aprendizagem deveriam se submeter ao jugo da seleção de poucos, dos mais aptos, privilegiando um grupo reduzido de estudantes que já chegam às escolas com um “capital cultural” expandido. Como posso ajudar um maior número de alunos a alcançar o sucesso? Até quando o sucesso escolar só pode ser privilégio da minoria? Como posso permitir que cada aluno se desenvolva da melhor forma possível, já que aspiramos por ideais democráticos no ambiente escolar?

É possível classificar formativamente? (P.1).

Ponderei com o grupo que durante a aula eu já posso ir selecionando na minha cabeça, nas minhas reflexões, que determinados alunos estão precisando estudar melhor, talvez por meio de uma estratégia diferenciada esse ou aquele conceito. Classifiquei na minha cabeça para ajudá-los melhor.

Eu não consigo separar as duas coisas. Sinceramente, para mim eu estou sempre formando e classificando, entende? Eu classifico constantemente se meu aluno sabe ou não sabe, e se ele não sabe eu dou uma outra atividade (P.1).

³¹⁸ PERRENOUD, Philippe. *Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação*. Perspectivas Sociológicas. Lisboa: D. Quixote, 1993

³¹⁹ DEMO, op. cit.

Esse discurso do docente se insere num registro formativo de reorientação em processo e difere de uma percepção classificatória em avaliação que se restringe à certificação de um produto pontual, final, não-reversível.

Não podemos separar os dois conceitos! (P.1).

Mas isso é um significado atribuído por você que dá valor ao processo formativo, mas muitos não entendem nem trabalham dessa forma e seguem só classificando. Por isso é importante a distinção entre as idéias (P.2).

Demo³²⁰ alerta para o fato de que muitas vezes os professores se voltam cegamente contra o caráter classificatório da avaliação sem ponderar alguns aspectos pertinentes. Na sua perspectiva, “toda avaliação é naturalmente classificatória. Ao lado de sua face pejorativa, é mister reconhecer algo que lhe é natural: classificar³²¹”.

O que esse termo significa na teoria específica que estuda a avaliação da aprendizagem? É nesse contexto que passo a me deter. E o que representa o termo de uma forma mais geral na vida das pessoas?

Você classifica ao fazer uma compra, ao organizar sua casa, seu armário, por cores, por tamanho, por utilidade, tudo. (P.2).

E para ampliar essa idéia, podemos definir a classificação como:

(...) uma propriedade simplesmente lógica da mente humana: para entender a realidade não escapamos de a classificar, e isto está embutido em qualquer análise. Analisar significa decompor em partes, atribuindo-lhes um lugar específico no todo ou definindo suas propriedades. Assim, definir, distinguir, comparar são propriedades lógicas classificatórias, em parte representativas das diferenças naturais das realidades e dinâmicas³²².

O mesmo autor explicita ainda que cada professor observa seus alunos dentro de uma expectativa mental diferenciada, percebendo que um avança mais rápido, outro menos, um é inquieto, outro pacífico, dedicado ou relapso, e atentar para as diferenças entre os alunos é, a seu ver, “uma exigência da multiculturalidade”:

³²⁰ Idem.

³²¹ Idem

(...) todos são iguais e diferentes (...) não é viável perceber igualdade ou diferença sem pano de fundo avaliativo que discrimine propriedades e direitos. Faz parte da complexidade da realidade que a própria noção de direito suponha classificação: de um lado, a noção de direito tem que condenar a propensão classificatória, porque está a um passo de privilégios e destituições, mas de outro lado, tem que engolir referências classificatórias, para poder se estabelecer como direitos diferenciados³²³.

Por mais que muitos educadores condenem a classificação pelo seu caráter excludente, Demo³²⁴ acredita que não podemos mistificá-la. Do ponto de vista pedagógico assume que é crucial lutar contra *“laivos classificatórios, porque profundamente deseducativos”*. Lutar contra a classificação e estabelecer estratégias de ataque não pode seguir, no entanto, pela via da ignorância de sua presença natural: *“Assim procede a democracia: não promete acabar com o poder, mas pretende democratizá-lo. Acabar com o poder só pode ser truque do poder .Acabar com a classificação é a classificação mais sonsa”³²⁵*.

Eu acho que é o seguinte: – É possível classificar formativamente? É uma pergunta. Agora uma outra pergunta: – Há necessidade de classificar? (P.5).

E a resposta não demorou, intensificando um pouco mais o debate, permitindo que no grupo aflorassem reflexões e percepções aparentemente adormecidas, mas que se não vierem para a pauta do diálogo continuam intocadas, não elaboradas, pouco conscientes e sujeitas a interpretações não fundamentadas.

Há necessidade de classificar, sim. Pra dizer se a pessoa sabe. Quando eu digo que você entendeu, que você não entendeu eu estou te classificando. Você não entendeu, eu dou uma outra situação, de forma diferente, processo inverso, e ela resolve e você não consegue. Se você tem um critério e fica dentro desse critério, eu não vejo problema na classificação. Tais itens você acertou e esse vale tanto, esse é tanto, atribui pesos de acordo com os critérios. E a escola também tem menções A, B e MB para tirar um pouco essa questão de números... mas de qualquer forma eu estou classificando. Por exemplo, se eu me saio muito melhor do que outra estudante em matemática e o professor dá um monte de reforço pra ela e sai “A” do mesmo jeito. “A” pra mim e “A” pra ela. Eu não concordo com isso. Ela é boa em música e tira “A” da primeira vez e eu vou trabalhando, trabalhando, forçando, ajudo, aí estão os dois iguais, entende? Não é verdade... Ela é boa naquilo. Por que ela não tira 10 em

³²² Idem

³²³ Idem.

³²⁴ Idem.

³²⁵ Idem.

música e eu 10 em matemática? E eu tiro 8 em música e ela 7 em matemática, por que não? Se o professor resolve passar o aluno para uma nova etapa sem aprender a anterior é complicado.... Não sei se porque eu sou da Matemática é mais fácil verificar, medir, etc. (P.1).

A prática e a cultura da classificação estão profundamente arraigadas em nós, pondo em xeque nossas crenças, hábitos e valores. Onde se encontram os embates? Parece que um dilema se encontra em aceitar que todos os alunos têm a mesma capacidade de aprender os saberes e os valores, aceitando a igualdade da condição humana. Há uma necessidade de separar explicitamente os que sabem e os que não sabem, e se os alunos que estavam em desvantagem cultural e intelectual com muito esforço e dedicação alterarem sua condição, ainda serão estigmatizados para que fique bem delineado que havia uma diferença inicial imensa e que esse aluno só alcançou suas metas porque houve muito apoio pedagógico. Parece que ao mesmo tempo que conferimos o título alcançado também desmerecemos por não ter sido rápido, fácil ou natural. Arroyo³²⁶ argumenta que a questão da classificação gera um desconforto, um mal estar nos docentes porque ao lado de nossos desejos e convicções democráticas convivemos com o descompasso de práticas seletivas e classificatórias. Talvez seja por esse motivo que ele mesmo questione se o ato de “classificar faz parte de nossa cultura e prática docente”? As “capacidades de aprender” podem ser consideradas apenas “inatas”? O capital social e cultural de nossos estudantes pode ser enriquecido, potencializado no ambiente educacional?

Aprender a ser aluno é aprender a ser classificado. É internalizar ao longo do percurso escolar que cada um pertence a uma categoria, a uma turma, a um agrupamento. A uma classe, não apenas escolar, mas a uma classe social, a um grupo racial, a um coletivo moral. Civilizado ou bárbaro. Aprender que desde bem criança, na escola como na sociedade, será sempre classificado e rotulado. Talvez essa seja a lição magna da vida e da escola. Os coletivos docentes constatam, não sem pesar, que essas práticas classificatórias são muito parecidas em todas as escolas. Constatam ainda que são tão rotineiras e familiares que por décadas não as questionamos³²⁷.

Numa orientação somativa e classificatória recolhem-se informações continuamente para apontar um resultado final. A avaliação é um processo que

³²⁶ ARROYO, op. cit.

³²⁷ Idem.

procura medir, verificar, analisar, pesar as modificações de comportamento num sentido progressivo que aproximam os alunos dos objetivos fixados pela escola. A avaliação somativa envolve conclusões sobre o mérito e o valor de um processo já completo e estabilizado, sendo utilizada para selecionar e responsabilizar. É uma medida da informação, do conhecimento aprendido ou não, pelo estudante.

Penso que algumas formas de comunicação de resultados favorecem algumas características da avaliação classificatória. A nota, por exemplo, costuma favorecer algumas posturas classificatórias. Qual o significado de atribuir 9.9 a um aluno? Sabendo da dificuldade que temos de fazer uma avaliação exata, ou até que ponto meu aluno aprendeu, por que fracionar tanto os resultados? Esse aluno aprendeu ou não aprendeu, é isso que interessa, não é mesmo? (P.5).

Pura classificação...9.9, o que falta para esse bendito? Uma vírgula na conta? (P.2).

Eu não concordo e vejo diferente. Se você estabeleceu critérios para orientar os resultados, e mantém-se dentro dos critérios para distribuir as notas, eu não vejo problema na classificação (P.1).

Se uma meta da matemática é desenvolver o raciocínio lógico e o aluno alcançou e só errou uma vírgula, eu continuo questionando esse 9.9 (P.5).

E o docente reitera para os colegas que precisa demarcar a diferença, o hiato que existe entre os alunos, e é importante que verbalmente assuma e reflita também de maneira mais fundamentada. Talvez a mesma certeza fique calada nas representações de muitos docentes, mas que sem a conscientização, o conflito, o assumir perante o grupo faz com que tenham uma chance ainda menor de pensar reflexivamente, e quem sabe até de alterar algumas concepções a curto ou longo prazo:

Eu tenho que fazer a diferença do que acertou a virgulazinha, você entendeu? Ele está além do outro que não acertou. Eu estou classificando, sim (P.1).

Há professores que se manifestam tremendamente angustiados, pois acreditam fielmente que é a avaliação classificatória, tradicional, que garante a qualidade do ensino. No entanto, pesquisas realizadas na área têm revelado alguns problemas com relação à lógica classificatória e excludente da avaliação como: altos índices de reprovação e evasão escolar; degradação da imagem social da escola e do professor; alunos mais preocupados com a nota do que com a aprendizagem; decoreba; cola; comparação de desempenho, gerando competição entre alunos; não-aprendizagem efetiva em decorrência do formalismo no ensino e na avaliação

(há mais reprodução de informações do que elaboração de conhecimentos significativos); perda do gosto pelo estudo; educação para a heteronomia e não para a autonomia; inculcação ideológica, perda da auto-estima; ou uma distorção mais recente, que é a preocupação com a mera aprovação de alunos que não receberam apoio pedagógico, só para maquiagem os índices e resultados da escola, o que também é uma forma de seleção, controle e exclusão³²⁸.

E o mesmo autor denuncia que a avaliação classificatória da maneira como vem acontecendo é uma praga que contamina toda a relação pedagógica e o condicionamento do aluno; em função da nota, por exemplo, compromete muitas propostas de alteração da prática de construção do conhecimento em sala de aula. Por gerações a nota tem feito parte do controle social, já que sem ela o aluno não pode ter acesso ao certificado e ao mundo por ele aberto. Perrenoud³²⁹ acrescenta a essa perspectiva a visão de que a nota “parece equitativa”, já que todos são submetidos às mesmas escalas, provas, e com as mesmas exigências; “*parece racional e precisa*”, já que todos os desempenhos são numerados; parece “simples” e tranquilizam os pais que nem entendem o que isso significa, mas já se acostumaram à notação; e “convence” as famílias da importância da competição e “parece-lhes justo, são e educativo que o bom trabalho seja recompensado, o mau trabalho sancionado por notas ou qualquer outra forma de classificação”³³⁰.

Falando de classificação, é interessante que com nossos alunos menores não tem essa coisa de Ah! Eu tirei tanto, tirei tanto (...), não existe aquela competição porque eu tirei essa ou aquela nota. Não existe entre eles esse espírito. Não existe uma nota. Ah! Que legal, acertei tudo. Ah, você tem um pontinho? As vezes o próprio colega diz: Professora, posso ajudá-lo? E eu respondo que pode orientar,mas não dar a resposta. Eles querem ajudar os próprios colegas. A gente vê o crescimento deles... se há erros depois da revisão o pontinho continua e eles voltam a pedir a nossa ajuda...entendem o que não deu certo,pensam no que aprenderam, discutem como fazer melhor (...) e funciona! (P.3).

O protagonismo da docente, P.3, do Ensino Fundamental, foi me intrigando no decorrer dos encontros e proporcionou uma satisfação imensa pela forma como se posicionava perante o grupo, sugerindo, opinando, tecendo comentários a respeito da realidade vivida em sua classe, concordando ou discordando de posturas assumidas em sala de aula de natureza formativa ou classificatória.

³²⁸ VASCONCELLOS, op. cit.

³²⁹ PERRENOUD, op. cit.

³³⁰ Idem.

Aparentemente os docentes do Ensino Superior apresentam um discurso mais elaborado, uma argumentação mais consistente, e por vezes eu temia que as docentes do outro segmento fossem intimidadas na participação coletiva desde o início dos seminários. No entanto, P.3 rompeu com qualquer barreira. Manteve-se ativa, assídua e atuante em todos os encontros. Nessa modalidade de pesquisa ativa a implicação dos sujeitos é essencial para garantir uma aproximação das situações-problema em destaque, tomando consciência de suas representações e ações, tendo em vista a superação de práticas avaliativas tradicionais e classificatórias.

Discutiu-se a idéia de que a concepção de avaliação apresentada pelo aluno no Ensino Superior mostra-se predominantemente classificatória, enquanto nas séries iniciais se apresentou com características mais formativas:

O aluno não compreende a visão ideal de avaliação enquanto processo contínuo (...) não se conscientizou da importância e necessidade da construção diária de seu saber (...) não estuda para aprender e sim para fazer prova e receber nota (P1).

Já o depoimento relacionado à concepção dos alunos nas séries iniciais quanto à avaliação da aprendizagem destaca a percepção dessa criança com um sentimento, uma convicção maior de que a avaliação é um processo pela atitude e relação de confiança e comprometimento estabelecida com o avaliador:

(...) a professora corrige tudo o que nós fazemos e aquilo que a gente não sabe a auxiliar ajuda, a professora ajuda (...) é assim que ocorrem as provas nessa escola (comentário do aluno da 3ª série para a mãe). O aluno sente que o professor está interessado nele e não apenas em dar uma nota (...) (P.3).

A partir das sugestões dos docentes tornou-se possível ampliar a discussão analisando a parcela de envolvimento que a instituição de ensino e seus professores como formadores de opinião podem ter na construção de novas mentalidades e representações em avaliação da aprendizagem. Poderíamos simplesmente responsabilizar os alunos pelo descompromisso com a aprendizagem, a alienação, o interesse pela nota como valor comercial de troca. É possível reinventar um caminho para a conscientização desses alunos?

Ainda discutindo as questões relacionadas à concepção e abordagens em avaliação, o pensamento dos docentes oscila entre crenças classificatórias e formativas:

Se não quer classificar, não avalie. Não tem avaliação que não seja classificatória. “(...) a classificação é assim: aquele cara que é dedicado vai querer tirar o 10 (...) o que não quer, ele quer passar. Terminou, acabou (P.1).

Questionei o grupo se poderíamos comunicar os resultados da classificação sem estimular a competição entre os alunos em classe. Não deveríamos expor os alunos no grupo de forma a se sentirem depreciados pelas suas deficiências, ou extremamente vangloriados pelo sucesso, já que uma das características da classificação é a comparação tendo em vista a norma de excelência estabelecida. Posso por vezes introduzir um acompanhamento mais individualizado? Ou com perspicácia conclamar o grupo maior ou menor para a ação de retomada? É preciso uma estratégia e uma "intencionalidade de ajuda", para que isso aconteça, construindo um clima de cooperação e não de competição em sala de aula, afinal:

O que está em jogo, em última instância, é o projeto educacional e social, com o qual, de fato estamos comprometidos, portanto temos que nos defrontar com os valores que estão pautando nossas decisões e ações. A aceitação de uma organização escolar que orienta o seu trabalho pelo individualismo e competição, com vistas à classificação e seleção, incorporando, conseqüentemente, como inerente aos seus resultados, a exclusão, é incompatível com a realização do direito de todos à educação³³¹.

O processo de seleção escolar está presente no movimento de socialização dos estudantes a partir do Ensino Básico com uma avaliação classificatória e diferencial do desempenho dos estudantes. E é assim desde o início da escolarização que se distribuem os papéis sociais pelo mérito individual das crianças e adolescentes. A escola se considera com o direito e soberania de atribuir diferentes gratificações e prêmios aos estudantes de acordo com o seu nível de desempenho, concedendo aos que obtêm êxito uma quantidade de oportunidades de desenvolvimento sempre maior. É inerente ao sistema educacional como um todo a existência de um processo de premiação seletiva associado aos resultados de avaliação.

³³¹SOUSA, Sandra Zákia Lian. In: CAPELLETTI, Isabel (org.). *Avaliação da Aprendizagem*-Discussão de caminhos. São Paulo: Articulação Universidade Escola, 2007.

Mesmo havendo alguns professores que lancem mão de atitudes mais regulatórias sistemáticas na construção das aprendizagens e integração dos alunos ao sistema educacional, são também eles que em grande parte legitimam a exclusão por meio da classificação no interior de suas salas de aulas segundo os indicadores de resultados de desempenho dos estudantes. E esse quadro pode ser agravado por um apoio que lhes é insuficiente por parte da instituição de base na socialização, a família, combinado com a falta de apoio intencional e acolhimento afetivo por parte dos docentes e também do grupo de iguais com os quais se relacionam.

Assim, o desenvolvimento de modelos extremos de alienação na escola se deve, em diferentes planos, a um apoio insuficiente. E ainda se pode argumentar que essa classificação declarada de desempenhos que se inicia no ambiente escolar pode suscitar a organização de um sistema de *status* na classe, para o qual concorrem não apenas os resultados imediatos do trabalho escolar que intervém na consolidação de uma série de expectativas consideradas como níveis de aspiração desses estudantes. E eles são sensíveis às alterações de comportamentos e atitudes diferenciadas por parte de seus colegas, bem como dos demais que os cercam. É relevante a correspondência da socialização seletiva do conjunto de alunos e a definição de seus futuros papéis sociais. O *status* social adquirido pela sua posição no *ranking* na estrutura da classe, bem como na estrutura informal dos seus pares, concorre para a definição de sua própria identidade. A diferenciação dos estudantes no microcontexto de suas classes, de acordo com critérios de realização e desempenho, gera uma gama de tensões por conferir prêmios e prerrogativas melhores a um grupo em detrimento de outros no interior do mesmo sistema, e a avaliação nessa perspectiva funcionalista parece assumir uma função de integração essencial³³².

A hierarquia, os juízos e classificações atribuídos no sistema escolar e no interior da sala de aula concorrerão para a formação de identidades, para a seletividade dos juízos externos e para a concorrência de papéis sociais no cotidiano o que faz com que Sousa se pronuncie a respeito dessas idéias também:

Estas revelações possibilitam evidenciar que o projeto educacional dominante em nossas escolas é o de reprodução cultural e econômica das

³³² PARSONS, Talcott. *La clase como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana*, 1959.

relações de classe de nossa sociedade. Tomar conhecimento destas revelações é um passo inicial, mas não suficiente para nos impulsionar a busca de novas respostas, e isto se evidencia quando constatamos que, embora estas já tenham sido bastante divulgadas, pouco impacto têm tido no sentido de provocar transformações no contexto escolar. Para avançar em direção à construção de uma nova organização do trabalho escolar é necessário um enfrentamento da cultura escolar, classificatória e seletiva, que está introjetada em todos nós³³³.

Dessa forma, precisamos estar alertas ao fato de que essa temática merece nossa consideração e estudo pelas conseqüências pessoais, culturais e sociais que têm o poder de desencadear, já que:

(...) o substrato ideológico da classificação não foi inventado pela escola nem por seus mestres, forma parte da consciência cultural de nossa sociedade ver a humanidade escalonada em tipos superiores e inferiores, mais capazes e menos capazes, mais éticos e menos éticos. Ideologia recriada em pseudocientíficas teorias de aprendizagem. Sem desmontar esse substrato ideológico será difícil desmontar práticas tão arraigadas na cultura escolar e docente, como avaliação, classificação e os sempre renovados dualismos hierárquicos com que catalogamos os educandos. Faltam-nos pesquisas que revelem as nuances escolares desse substrato ideológico. Há até resistências a revelá-lo, pois teremos de desmontar e deslegitimar rituais e liturgias classificatórias arraigadas no cotidiano escolar. Teremos de rever nossos valores³³⁴.

Para o mesmo autor, se aceitarmos que todo estudante é igual em suas capacidades cognitivas e morais teríamos de assumir que as diversidades de aprendizagem e de comportamento são produtos dos contextos em que se dão, da sociedade e também da escola e da nossa própria docência. Planejaremos então com profissionalismo as:

(...) políticas e estratégias afirmativas que dêem conta dessas diversidades de contextos de aprendizagem, de socialização, de trajetórias humanas. Que dêem conta do trato perverso dado por séculos a determinados coletivos sociais³³⁵.

³³³ SOUSA, op. cit.

³³⁴ ARROYO, op. cit.

³³⁵ Idem.

E nessa direção posso realçar que P.3 e P.1 partilharam com o grupo suas estratégias de atendimento diferenciado, porquanto nossos estudantes não são iguais em formação quando chegam às nossas classes, mas precisam ser respeitados como iguais em direito de assistência e na possibilidade do máximo desenvolvimento possível. P.1, mesmo se apresentando tão relutante no discurso a favor de um modelo classificatório em avaliação, é um fato que estabeleceu uma “política afirmativa” de atendimento regular aos alunos, aos domingos, em grupos coletivos de aprendizagem e aperfeiçoamento. Participam desse programa estudantes de todos os semestres do curso de matemática em busca de uma melhor compreensão de conceitos básicos em estudo. ou mesmo para aprofundar conhecimentos específicos. Já P.3, com má orientação formativa consolidada, atende regularmente seus alunos no período oposto às aulas para tratar de conceitos voltados, principalmente ao domínio da leitura e da escrita, buscando estratégias alternativas ao trabalho já desenvolvido em classe. Talvez essas iniciativas sejam apenas o início de uma luta contra a classificação em uma perspectiva punitiva, pontual e estática, dos “veredictos” objetivos e conclusivos com os quais por tantos anos segregamos nossos alunos por meio da avaliação escolar.

O debate entre classificação *versus* atendimento contínuo ao aluno foi central em todas as discussões, ora tentando uma harmonização entre as idéias envolvidas no termo formativo e classificatório, ora repelindo a possibilidade de estabelecer qualquer ponte entre os conceitos. Uma conclusão paupável é a de que o contexto envolvido nas atividades cotidianas de avaliação deveriam se inscrever prioritariamente numa perspectiva formativa sem ceder espaço para a classificação, punição e exclusão, pois não há acordo entre as abordagens se o meu foco de trabalho é o processo de desenvolvimento do estudante. O produto será apenas uma consequência desse investimento contínuo na melhoria das aprendizagens.

5.3.2 A abordagem formativa

A avaliação formativa vem em contraposição à avaliação de resultados que é o que existe no nosso sistema educacional em geral: prova de bimestre, semestre, que aprova/ reprovava, dá nota, etc. A avaliação formativa propõe uma avaliação em processo, não dicotomizada do ensino, você não vê a avaliação como uma experiência separada do ensino, a avaliação está ali

todo dia, a todo momento. Estamos constantemente observando, colhendo respostas, analisando o que acontece para poder reformular o trabalho³³⁶.

Apenas duas docentes do grupo declararam explícita e espontaneamente na introdução da entrevista individual a sua opção pela abordagem formativa em consonância com os documentos da escola para o Ensino Básico, que assumem esta perspectiva:

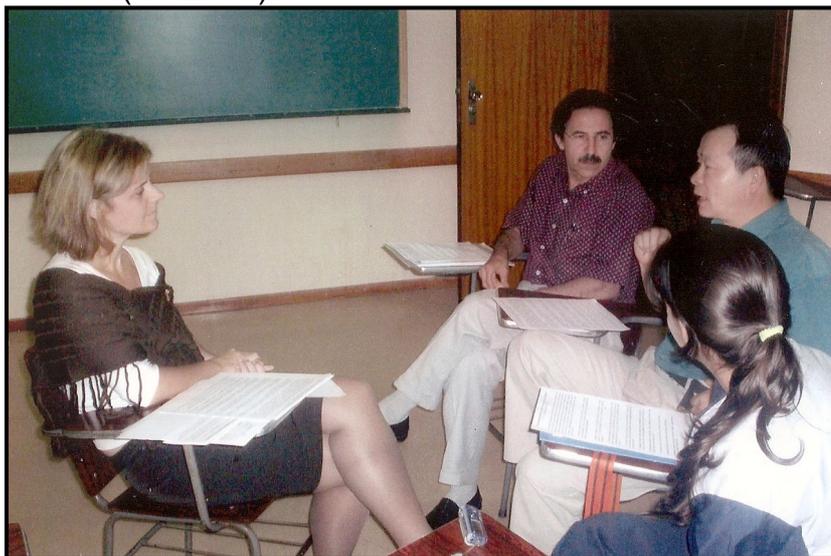
Eu sou a P.8, professora da primeira série do Ensino Fundamental, e aqui na nossa escola nós trabalhamos com a avaliação formativa (P.8).

Em agosto eu reassumi as atividades com as séries iniciais especificamente na quarta série. A escola trabalha com avaliação formativa (...) (P.6).

Essa declaração converge para o Projeto pedagógico do ensino fundamental ao explicitar que:

O sistema de avaliação está fundamentado numa concepção formativa. É um trabalho contínuo, compreendendo o acompanhamento do processo de aprendizagem, preponderando os aspectos qualitativos sobre os quantitativos³³⁷.

Foto 6 – Estudo do texto da Prof^a. Dra. Isabel Cappelletti: um relato de experiência em avaliação como processo.(6/6/2005).



Fonte: Acervo da autora

³³⁶ CAPPELLETTI, op., cit.

5.3.2.1 O contínuo investimento em processo

Toda avaliação formativa é contínua e voltada ao processo de desenvolvimento dos educandos, porém nem todas as avaliações contínuas são formativas, já que esses aspectos contínuos podem se voltar a posturas classificatórias e excludentes que se sucedem constantemente em sala de aula. Como em suas origens os exames envolviam grande quantidade de conteúdos transmitidos em longos períodos de aprendizagem, o conceito de avaliação contínua que seguiu essas práticas tradicionais em avaliação mantém de certa forma o hábito de medição e classificação, fracionando os testes no decorrer do percurso educacional sem no entanto modificar a concepção de avaliação subjacente às ações. O conceito de avaliação contínua é inerente às proposições que querem alcançar uma avaliação integrada normalmente no processo de ensino, com intenção formativa desenvolvida por procedimentos informais, e assim:

(...) fazer comprovações desligadas do trabalho de forma continuada não altera as funções dominantes não-pedagógicas da avaliação, senão que aumenta a pressão de controle sobre os alunos/as e diminui o tempo de ensino dos professores/as. Podem se fazer continuamente exames tradicionais, aplicar de forma reiterada provas objetivas, estimular o controle permanentemente. Portanto, este conceito de avaliação contínua deve ir acompanhado de outra forma de entender o que é avaliar³³⁸.

É um consenso no registro dos documentos da instituição pesquisada, seja no Ensino Básico ou Superior, que a avaliação não deve ser uma ação pontual ou assumir apenas aspectos certificativos de controle de resultados finais (...) *encarando a avaliação como processo, ela deve ser contínua a fim de cumprir sua função de auxílio ao processo de ensino- aprendizagem*³³⁹. A mesma idéia se expressa no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia:

³³⁷ Projeto Político-Pedagógico do Ensino Fundamental, p.12.

³³⁸ SACRISTAN, José Gimeno & GOMEZ, A. L. *Comprender e Transformar o Ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

³³⁹ PDI, UNASP, op. cit

(...) a avaliação consiste num processo contínuo e diversificado, entende-se que a avaliação deve apresentar o caráter de continuidade para que o professor possa corrigir continuamente o seu trabalho auxiliando nas dificuldades de compreensão que possam existir³⁴⁰.

E esta também é a orientação para o Ensino Básico:

A avaliação é um processo de reflexão e ação contínuas, ou seja, envolve observações, registros, planejamento e intervenções, integrando-se ao processo educativo diário nas diferentes atividades de ensino-aprendizagem. A palavra avaliação não deve ser confundida com momentos pontuais de testes e exames. A avaliação formativa representa uma constante relação de ajuda rumo a êxitos maiores. Como contínua, a avaliação deve ser suficientemente registrada, contribuindo tanto para o desenvolvimento do ensino quanto da aprendizagem. A avaliação contínua necessita ser coerente com seus fins formativos, sendo realizada dentro das práticas habituais de trabalho e acompanhamento de tarefas, num clima de confiança e comunicação constante. Torna-se assim, contrária ao aumento de pressão, seleção, controle, exclusão³⁴¹.

Orientei um Trabalho de Conclusão de Curso³⁴² na Pedagogia (UNASP) em 2006, em que o grupo interrogou trinta professores do Ensino Fundamental I em escolas públicas da zona oeste da cidade de São Paulo, e os resultados expressaram que 90% dos docentes avaliam seus alunos por meio de atividades contínuas realizadas ao longo dos meses, e alguns ainda acrescentam que por isso são formativos. Mas, em contraponto, 90% deles também assumiram que levam em consideração para dar a nota de seus alunos apenas os resultados das provas e nesse momento as atividades diárias não agregam valor certificativo. Afirmaram ainda que a avaliação só faz sentido se auxiliar o estudante a superar dificuldades; no entanto, apenas um quarto desses docentes declarou fazer algum tipo de reorientação ao trabalho realizado. Para esses docentes do Ensino Fundamental, a avaliação formativa em seus aspectos contínuos ainda é um desafio a transpor:

³⁴⁰ PPC – Pedagogia UNASP

³⁴¹ PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, Ensino Básico, UNASP

³⁴² SILVA, Dalila Neuma Batista; SILVA, Maria Ângela Muniz e MOREIRA, Solange Augusta Moreira. Avaliação Formativa: *Investigando conceitos e Práticas*. Trabalho de Conclusão de curso, UNASP, São Paulo, 2003.

(...) seu caráter repetitivo durante o ano letivo não basta para indicar que se trata de uma avaliação contínua. É suficiente observar a evolução das notas dos alunos para perceber que sua pouca variação indica mais um *statu quo* nos desempenhos do que uma progressão geral no domínio dos objetivos da formação, que seria o melhor indicador de uma avaliação contínua. (...) o fato de ser praticada durante o ano não muda em nada seu aspecto somativo³⁴³.

A avaliação no contínuo movimento das ações, buscando a compreensão dos pensamentos e ações dos estudantes enquanto aprendem, e ocorrendo até de maneira mais informal que formal, já traz de maneira implícita às ações pequenas intervenções fracionadas de acordo com as questões e necessidades emergentes no cotidiano da sala de aula. Essa idéia revela-se como importante característica da avaliação formativa e P.2, P.8, P.3, P.5 e P.6 demonstraram indicadores de um trabalho nessa direção:

Já na conversa com as crianças durante a coleta, eles foram demonstrando que estavam entendendo que os solos têm diferenças (...) já num momento em roda nós resgatamos todo esse trabalho que foi feito fora da escola, depois o registro, a construção de tinta com terra (...) cada criança manuseou a bússola tentando encontrar a direção norte e aí aquelas crianças que já apresentaram dificuldade no momento do manuseio, nós parávamos e explicávamos novamente, ajudando a criança (...) (P.8).

Conforme eles vão produzindo, vou passando nas carteiras e já orientando se tem alguma coisa que não está de acordo: Olha, aqui você pode melhorar. Se o aluno já percebe naquele momento o que se passa, ele mesmo já apaga e conserta, ou continua a refazer com a orientação da professora (...) (P.3).

Tem que avaliar sempre e eu avalio a cada aula no Ensino Superior (P.2).

Para que pudessem elaborar o projeto em cima do problema que tinham observado em Supervisão Escolar, os alunos traziam o projeto em andamento e apresentavam perante o grupo e íamos analisando e orientando. Então a avaliação desta atividade ocorreu no processo em que íamos acompanhando o desenvolvimento do trabalho dos alunos e orientando (P.5).

Nós trabalhamos em forma de painel de interrogadores (...) no momento em que eles estavam fazendo este painel eu já estava interferindo, dávamos uma parada e avaliávamos se aquela questão estava coerente (...) e já íamos reforçando os conceitos (...) (P.2).

³⁴³ BONNIOL & VIAL, op. cit.

Alunos do Ensino Superior também declararam na entrevista que essa avaliação e acompanhamento contínuos também podem fazer parte dos procedimentos em avaliação no Ensino Superior:

Na sala, P.1 passava de grupo em grupo e estava olhando, avaliando, acompanhando e opinando (...) eu acho que ele nos avaliou constantemente. (...) Nosso grupo trabalhava com frações no projeto comunitário e nós criamos materiais, o professor nos orientou durante as semanas, deu sugestões para o tema (...) (A.4).

No curso de matemática foi a primeira experiência de um trabalho diferenciado de tirar dúvidas e ter orientações em tantos momentos do processo (A.5).

Foi completamente diferente em relação aos professores que tive no Ensino Médio porque o professor tinha uma prova que avaliava todo o conteúdo passado às vezes o semestre inteiro. E ela não. A P.2 tem uma avaliação contínua (A.7).

As descrições referentes aos três professores do Ensino Superior (P.5), (P.2), (P.1) desmistificam parte do questionamento feito por uma docente no diagnóstico inicial desta pesquisa a respeito das barreiras para um trabalho contínuo em avaliação após o Ensino Fundamental:

O que acontece depois das séries iniciais da escolarização? Um acúmulo de aulas? Um currículo abarrotado de informações para serem avaliadas? O avaliar é só pra prova e acabou? Percebo que quando o tempo vai passando aumenta a dificuldade em tornar a avaliação contextualizada, corriqueira, constante e menos pontual como no teste e prova. No Ensino Fundamental, o aluno sabe que constantemente tudo está sendo avaliado. No Ensino Fundamental faz-se isso ao pé da letra: uma avaliação constante, com o rever e retomar, o ir além, saber por que não conseguiu (...) (Professora participante do diagnóstico inicial).

De qualquer forma, tenho consciência de que o acompanhamento contínuo do estudante no desenrolar de suas aprendizagens em classe é um desafio para docentes no Ensino Básico e Superior, e as experiências reais nessa proposta ainda são pontuais, escassas, e quando ocorrem não podem ter a pretensão de serem generalizáveis a todos os espaços por meio de uma única fórmula de aplicação. Cada professor, alerta ao desenvolvimento de suas turmas específicas, precisará criar seus dispositivos diferenciados de levantamento de informações e acompanhamento das ações educacionais, pois acredito no que discutimos em um dos seminários de pesquisa – ação com os docentes:

A avaliação formativa acompanha o que você está fazendo e vê como as coisas estão se dando pra voltar, retomar, buscar estratégias mais eficientes, retomar sempre. Por isso avalio regularmente o que meus alunos fazem no cotidiano do meu trabalho (...) Avaliação formativa demanda autonomia, mudança, desenvolvimento crítico no processo³⁴⁴.

5.3.2.2 A reorientação das aprendizagens

A avaliação formativa tende a sistematizar e realizar intencionalmente as ações de regulação, estimulando o professor a observar mais metodicamente seus alunos, compreendendo melhor seus funcionamentos, de modo a adaptar de forma planejada suas intervenções pedagógicas com a finalidade de maximizar a aprendizagem dos estudantes³⁴⁵.

O sistema de reorientação ou regulação das aprendizagens, de acordo com Bonniol e Vial³⁴⁶, apresenta três funções específicas, que são:

- permitir ao aluno o reconhecimento de seus acertos nas tarefas avaliativas;
- facilitar a compreensão e percepção de seus erros; e
- providenciar o reajuste das estratégias, a retificação do processo de ação.

As docentes do Ensino Fundamental, participantes da pesquisa, enfatizaram a questão da reorientação em processo como um aspecto fundamental ao ato de avaliar, e para o qual seus alunos parecem estar mais habituados que os alunos adultos:

Nossos alunos estão tão acostumados nas séries iniciais a “olhar de novo”. Ir e vir... é tão importante! Esse trabalho que fazemos na escola de “ir-e-vir” acho que

³⁴⁴ Seminário especial que discuti os principais pressupostos da abordagem formativa em avaliação e foi conduzido pela Prof. Dra Isabel Franchi Cappelletti no dia 23 de maio de 2005 na Sala Azul da Escola de Aplicação do Unasp contando com a participação de todos os docentes envolvidos com a pesquisa e professores convidados do Ensino Básico e Superior. O texto preparatório lido pelos participantes antes do encontro foi selecionado do livro *Avaliação Formativa*, edições Asa, Portugal, de Roland Abrechet. Os textos em análise posterior ao encontro foram os recortes da transcrição da palestra e debate com a Dra. Cappelletti, combinados com a leitura do seu texto. “Um relato de experiência em avaliação enquanto processo”, pp. 19-37 do livro *Avaliação Educacional: Fundamentos e Práticas*, e “Avaliação Formativa: uma prática possível?”, pp.117-126 do livro *Avaliação Educacional em Debate*, da Editora Cortez, organizado por Fernando Almeida.

³⁴⁵ PERRENUD, op. cit.

facilita para o aluno e o professor compreenderem o que foi aprendido. Quando também temos a oportunidade de retomar com os alunos as aprendizagens do mesmo dia ou do dia anterior, envolvendo esse aluno no processo de avaliar, eu acho que as coisas se tornam significativas e ele aprende melhor (Professora participante do diagnóstico inicial).

O mesmo sentimento é expresso por outra docente que ao se apresentar como estudante e vivenciar a mesma situação de “ir-e-vir” com as atividades, assume sua dificuldade em vivenciar esse processo. Alterar assim suas crenças, representações, sua apreensão individual do conhecimento por meio de um caminho que ainda oferece resistências interiores torna-se complexo, mesmo aceitando como a melhor forma de trabalhar com seus alunos e incorporando essas ações no seu percurso profissional:

Um dia um aluno disse: – Professora, você corrige igual à professora da minha mãe que faz pós. Como assim? Você escreve tudo que a gente precisa arrumar, consertar, refazer. E eu olho novamente e se precisar, escrevo outra vez. Eles estão acostumados e isso é importante para o desenvolvimento deles. Agora quando eu, professora, aluna da pós-graduação, pego meu trabalho cheio de observações e preciso revê-lo, refazê-lo, parece uma tortura, há um choque porque eu mesma não fui habituada a isso. Eu questiono o professor sobre o porquê das observações, ele explica, mas não é tão fácil assim. Por mais que nossos alunos nas séries iniciais tenham alguma decepção ao ter que rever, é pequena, não há tanta dificuldade pois já estão acostumados a rever, faz parte dos procedimentos comuns de trabalho (Professora participante do diagnóstico inicial).

Nessa direção, Cappelletti também se pronuncia:

É difícil para o aluno acostumado a ser objeto da avaliação, assumi-la como uma situação do aprender num projeto educacional como ação consciente, reflexiva e crítica, que se destina à promoção do homem, histórica e circunstancialmente situado, oferecendo-lhe condições de pensar, de se ver, de optar e de auto-realizar-se³⁴⁷.

A questão do refazer pode estar imbricada no próprio contrato didático, com o compromisso assumido entre professor e aluno tendo em vista a progressão das aprendizagens:

³⁴⁶ BONNIOL & VIAL, op. cit.

A gente vai e volta com as atividades dos alunos e se acredito que a aprendizagem está imbricada com a relação que estabelecemos com o aluno e sei que a avaliação também depende desse vínculo, se a minha relação é boa, se eu notar que a aprendizagem vai fluindo, o aluno não vai se constranger de não saber, nem eu vou me constranger de chegar a ele e dizer: – Isso não está bom, isso precisa melhorar, isso precisa crescer (Professora participante do diagnóstico inicial).

O problema do tempo torna-se um dos maiores desafios para essa sistemática de trabalho e que por vezes consegue ser transposto. Concordo com Arroyo³⁴⁸ ao assegurar que *“não há como ignorar a centralidade do tempo no cotidiano escolar. Ele nos persegue e em suas lógicas se amarra à nossa docência”*:

(...) Essa lógica trabalha com tempos predefinidos para cada domínio e habilidade: tempo para aquisição da escrita, cálculo, etc. Os programas recortam esses tempos minuciosamente. Toda a formação, as aprendizagens e a socialização dos alunos e alunas são presas a essa seqüenciação e, sobretudo, os mestres são forçados a serem fiéis cumpridores dessa seqüenciação preestabelecida³⁴⁹.

A dificuldade é real em ambos os segmentos, Fundamental e Superior, mesmo havendo divergências entre os próprios colegas de trabalho:

No Ensino Fundamental há um tempo para o aluno retomar e refazer. Se não foi possível fazer naquele momento, pois o aluno não se encontra em boas condições físicas e emocionais, terminamos depois e o aluno tem o tempo necessário para retomar (Professora participante do diagnóstico inicial).

Em direção oposta segue outra opinião:

Promover essa revisão às vezes é dificultoso pelo tempo e porque às vezes a criança cansa daquilo que é proposto. Aí eu paro e penso: – Esse caminho não está mais estimulante para ela. Eu tenho que mudar e criar outra estratégia para que ela aprenda e isso também envolve tempo. As reorientações previstas precisam declarar intencionalmente as transformações qualitativas esperadas rumo à emancipação coletiva e individual (Professora participante do diagnóstico inicial).

Muitas vezes a operacionalização de uma avaliação formativa com suas características essenciais parece um sonho impossível que poucos ousam atingir:

³⁴⁷ CAPPELLETTI, op. cit.

³⁴⁸ ARROYO, op. cit.

³⁴⁹ Idem

O meu grande sonho ao chegar na faculdade era continuar com o esquema que eu fazia no magistério, quando a gente tinha como fazer uma retomada (P.2)

Charles Hadji fala com propriedade dessa utopia promissora:

(...) a avaliação formativa sempre terá uma dimensão utópica. Sua existência concreta jamais é assegurada. Ela é uma possibilidade oferecida aos professores que compreenderam que podiam colocar as constatações pelas quais se traduz uma atividade de avaliação dos alunos, qualquer que seja sua forma, a serviço de uma relação de ajuda³⁵⁰.

Como fazer para operacionalizar melhor essa retomada? Qual a melhor estratégia já que a retomada é importante para o crescimento do aluno? Essas interrogações pareciam não calar desde o primeiro encontro de pesquisa-ação, e muitos docentes procuraram partilhar suas tentativas de operacionalização dessa idéia para a qual estavam convictos de que seria importante e mesmo essencial se debruçarem, como aponto em vários relatos a seguir:

Citando um exemplo próprio, quando eu dava aulas aqui no Curso de Letras, eu selecionava as cinco melhores redações, os cinco melhores trabalhos e pedia aos autores para compartilhar com a classe, com o grupo, que conseguiram perceber certos ângulos que outros não conseguiram, e não são os mesmos, às vezes um explorou um lado brilhante e o outro encontrou um lado diferente, mas brilhante também. Dependendo também do assunto e do tempo que permite essa flexibilidade, há assuntos que são mais fechados, mas isso dá um resultado extraordinário (Professora participante do diagnóstico inicial).

A problemática do tempo ia e voltava na forma de desafios e soluções, pois persegue-se uma estratégia coerente para cada etapa e contexto de aprendizagem:

Eu estou começando a fazer isso... pois a partir do momento que eu devolvia com algumas questões: - Observe o que você colocou aqui, como você explica isso, há coerência nisso que você colocou? Ele olhava, refazia, respondia às questões que eu fiz pra ele, devolvia e em geral com uma visão bem melhorada, outros nem tanto, cada um tem a sua dificuldade. Aí eu comecei a perceber que não há tempo hábil para fazer isso... toda semana uma atividade para ir e vir. Então é isso que eu estou tentando fazer... eu coloco as recomendações: observe tal coisa, há coerência ? Por

³⁵⁰ HADJI, op. cit

que isso não foi trabalhado? Acompanhe a correção de sala de aula que eu sempre faço e... vamos para o próximo trabalho... tenho certeza que você irá melhorar. Eu não registrava a nota enquanto ele não chegasse ao seu máximo. Puxa, depois de idas e vindas, agora eu estou entendendo – dizia ele, afinal. O trabalho é grande (...) (P. 2).

As estratégias individuais e coletivas de reorientação vão se estruturando:

O que tenho feito que tem ajudado, à medida que vou corrigindo vou anotando os erros, os enganos, os problemas maiores, como dificuldade para interpretar questões ou não focalizou o que foi pedido, como quando você fala uma coisa e o aluno coloca outra. Eu faço uma lista dos problemas que eu descubro na classe, e quando eu devolvo os trabalhos eu digo: Eu encontrei esses problemas (lista) dá uma olhada, onde está a sua dificuldade? Olha, infelizmente você fugiu totalmente da proposta da questão, quando ele lê, reflete: – Acho que meu problema foi ali na questão 2. Aí eu digo: – Fique atento, você pode não ter tido problema na 1 mas pode ter tido no 3, no 4. Isso tem ajudado e é super legal. Eu tive muitos problemas até de erro de português, falta de pontuação, frases incorretas, e se damos algum retorno qualitativo como: “observe que você precisa ler um pouco mais”, eles ficam muito agradecidos. Essa devolutiva é muito importante (P.2).

Na orientação dos estágios no Curso de Pedagogia foi aflorando a idéia da reorientação em processo, que para P.6, que também atua no Ensino Fundamental, é um conceito assumido e perseguido:

Estamos no último mês do semestre e a maioria dos trabalhos dos alunos já teve “idas e vindas”, então, com certeza falta pouca coisa. Agora, o que vou fazer diferente dos outros semestres de “idas e vindas” é a auto-avaliação (P.6).

Os docentes buscam estimular e despertar motivos interiores que impulsionem os estudantes à ação, e para isto não economizam esforços como “o treinador do atleta sabe (ou tenta encontrar) a palavra certa para dizer, o olhar ou o gesto, a pergunta a ser feita para facilitar essa regulação interna³⁵¹”.

Uma coisa que eu procuro explorar com meus alunos é o potencial que eles têm a desenvolver e que muitas vezes por preguiça, ou acham que têm que fazer o mínimo e eu sempre coloco pra eles que os gênios, as pessoas expoentes exploraram apenas 10% da inteligência deles, então quanto vocês estão expandindo? Vocês são capazes, às vezes a gente chega a fazer uma redação duas vezes. Na primeira vez eles entendem a proposta, e eu digo: olha tá bom o que vocês escreveram, mas eu acho que vocês têm potencial e conseguem fazer coisas muito melhores, e então faço o

que um dos nossos colegas aqui no grupo disse: – Nós temos uma aluna aqui que fez assim mas não é só ela, todos vocês podem conseguir. Eu já fiz isso e olha, quando eles fazem pela segunda vez nós conseguimos trabalhos que muitas vezes superam nossas expectativas (P.3).

A docente se apresenta no que Hadji nomeia como “relação de ajuda” e se aproxima do foco de uma avaliação com intenção formativa, já que:

(...) uma avaliação formativa informa os dois principais atores do processo. O professor, que será informado dos efeitos reais de seu trabalho pedagógico, poderá regular sua ação a partir disso. O aluno, que não somente saberá onde anda, mas poderá tomar consciência das dificuldades que encontra e tornar-se-á capaz, na melhor das hipóteses, de reconhecer e corrigir ele próprio seus erros³⁵².

Uma vez eu até peguei os trabalhos e disse, esses probleminhas aqui são de vocês e eu não vou dizer de quem é, mas às vezes eles não entendem qual é o problema, tinha um lá que só respondia assim, ela pegava no texto alguma coisa que se parecia com o questionamento e copiava um pedaço do que o autor tinha colocado, daí eu coloquei que um dos problemas era esse de copiar sem demonstrar compreensão. Eu li pra eles um pedaço da resposta de alguém e então eles disseram: – Nossa! Isso está no parágrafo tal, quer dizer, eles reconheceram, ao lerem o texto eles identificaram que a resposta era igualzinho ao texto e eles ficaram felizes de poder consertar. Expliquei a eles que estava ali para ajudá-los a identificar os erros e se colocarem de maneira correta (P.2).

O que a P.2 realizou com frequência trata-se de uma reorientação coletiva que se segue muitas vezes à correção individual dos trabalhos. Este procedimento repetia-se com outros docentes invertendo-se a ordem dos fatores, ou seja, do trabalho coletivo passou para a reorientação individual com uma nova estratégia de ação:

Na dramatização eu os avaliava como grupo. Após a dramatização eu retomava com o grande grupo fazendo o confronto teórico com os estudos sobre a autonomia da criança. Retomei esse tema e essa avaliação de forma escrita, sendo que cada aluno deveria desenhar um conflito e fundamentados naquilo que havíamos estudado, fundamentar teoricamente a resolução do conflito. Depois disso fiz reorientação individual, nos casos em que se fez necessário, e isso ocorreu no final da aula, alguns alunos em cada semana (P.7).

³⁵¹ BONNIOL & VIAL, op. cit

³⁵² HADJI, op. cit.

Parece claro nas perspectivas de trabalho assumidas pelos docentes que se faz necessário na reorientação das aprendizagens valer-se de atividades coletivas e individuais alternadamente:

Essas atividades em grupo foram caminhos de intervenção pedagógica para alcançar nossos objetivos em multiplicação e com o raciocínio lógico da matemática. (...) trabalhamos no grupo e individualmente (...) (P.8).

E referindo-se a uma de suas alunas portadora de necessidades educacionais especiais, explica a reorientação realçando o papel dos pares nesse trabalho:

(...) quando percebia que a meta não era alcançada voltava e retomava com ela o exercício (...) partimos também para um jogo, para uma atividade mais completa. Quando o cálculo mental era difícil fazíamos trabalho concreto com lápis, bolinhas, borrachas. Pela síndrome ela tinha dificuldade de abstração, sentia-se insegura e precisava de alguém por perto iniciando com atividades concretas, e depois a aprendizagem fluía e ela conseguia fazer sozinha. Ela também teve êxito na questão de se socializar com os amigos. O grupo como um todo a ajudava, estavam sempre pertinho dela enquanto trabalhava, brincavam com ela e quando ela tinha alguma dificuldade o grupo procurava ajudá-la. Ela estava inclusa e integrada com os demais da sala ao realizar as atividades com o grupo (P.8).

Observei ao analisar os documentos da instituição com o grupo que havia menção à reorientação das aprendizagens nos textos pertinentes ao Ensino Superior e Ensino Básico, embora de forma mais explícita, ou mesmo implícita à idéia de avaliação contínua e trabalho voltado ao processo mais do que ao produto:“(.) *a fim de cumprir sua função de auxílio ao processo de ensino-aprendizagem*³⁵³” e de acordo com esse documento a idéia de reorientação envolve docente e discente ativamente. Já o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia enfatiza apenas o papel do professor na retomada e descreve nesse parágrafo a noção de aprendizagem numa perspectiva empirista de “transmissão e absorção” de conhecimentos, o que não condiz com as orientações e princípios mais ativos (ação-reflexão-ação, aprendizagem significativa, resolução de situações problema, autonomia) desvelados em outros trechos do documento do ano de 2003: “(...) a avaliação deve apresentar o caráter de continuidade para que o professor possa corrigir continuamente o seu trabalho auxiliando nas dificuldades de compreensão que possam existir na transmissão do conhecimento³⁵⁴”. Já no PPP do Ensino Básico põe-se em pauta a questão do registro como importante ferramenta desse

³⁵³ PDI, op. cit.

³⁵⁴ PPC, op. cit.

percurso: "Como contínua, a avaliação deve ser suficientemente registrada, contribuindo tanto para o desenvolvimento do ensino quanto da aprendizagem³⁵⁵". E em pleno acordo com essa afirmação que a P.8, docente do Ensino Básico, revela sua perspectiva do registro em processo:

Tudo o que acontecesse na sala de aula, tudo o que o meu aluno reconhecesse, compreendesse ou se expressasse verbalizando suas idéias a respeito de determinado assunto eu anotava para fazer uma avaliação mais detalhada considerando a abordagem das inteligências múltiplas. Essas observações e registros ajudavam na devolutiva para os pais e para o próprio aluno (P.8).

Poderia questionar que esses registros serviriam apenas para o enriquecimento de um relatório a respeito do aluno, descrevendo seu processo de aprendizagem de forma mais retórica e bem apropriada sem necessariamente ecoar em mudanças práticas em processo, idéia que pude desconstruir com a seqüência de seu relato ao descrever tentativas e ajustes do trabalho pedagógico em processo:

Estudando esse aluno (PNEE) e sua forma de aprender nós percebemos que sua memorização era muito boa. Preparamos algumas atividades que eram repetidas duas, três vezes no mesmo dia. Como também tinha dificuldade visual, aumentamos o tamanho das letras no papel para que identificasse melhor as sílabas ou os numerais e assim progredíamos no seu acompanhamento (P.8).

P.3 se refere a um procedimento específico do "refazer " na correção das atividades de suas crianças que socializou na entrevista e também no seminário com os demais colegas do Superior, pois a sistemática de trabalho trouxe resultados positivos para seus alunos e sentia-se satisfeita em partilhar sua estratégia:

Nós fazemos a retomada da seguinte forma: depois que eles escrevem nós vamos olhando se tem alguma coisinha que eles não entenderam, e ali nós colocamos um pontinho e chamamos o aluno em particular para ajudá-lo. Para sistematizar a retomada nos livros e cadernos nós colamos na contracapa de cada um uma folha "revisão de páginas". Ali se encontra um pequeno quadro com as páginas que necessitam de revisão e onde os alunos encontrarão o pontinho na atividade específica. Ao receber o livro ele já está habituado a conferir o que for preciso e quando não consegue, pede ajuda. E assim nossos objetivos vão sendo alcançados (P.3).

Os estudantes do Ensino Superior também se pronunciaram com relação à reorientação das aprendizagens em processo, afirmando por vezes que a experiência promovida pelos seus professores (docentes participantes da pesquisa) era uma vivência inovadora para eles:

³⁵⁵ PPP, op. cit

Até o segundo semestre da faculdade não havia passado por uma experiência de rever (A.1).

No processo de realização do trabalho enviávamos para o professor por e-mail. Enviamos o projeto parcial para ele estar analisando umas cinco vezes. Ele corrigia e devolvia para estarmos refazendo. Ele nos sugeriu fontes de pesquisa sobre geoplano na internet e vários livros didáticos. Depois de passar pela sua mão pela última vez fomos para a escola estadual aplicar o projeto na escola da família que funciona aos sábados e domingos (A.5).

Ao discutir no grupo de docentes participantes da pesquisa a questão da reorientação nos detivemos no artigo da professora Cappelletti e no seu capítulo do livro³⁵⁶ sobre a experiência em avaliação formativa com 52 alunos da licenciatura da Puc-SP, e uma das ênfases no seu trabalho formativo estava na sua sistemática de trabalho em sala de aula. Os resultados dos alunos não se constituíam numa finalização de processo. Ao fazer uma análise crítica, uma leitura ou outras discussões, tomava-se tempo para dialogar com os alunos, dando uma devolutiva a respeito dos trabalhos realizados. Essa avaliação fazia parte de um contrato estabelecido com os estudantes: “assumimos um compromisso sabendo que uma das implicações inevitáveis seria a própria revisão do acordo, em situação³⁵⁷”. Periodicamente, no decorrer das aulas da professora Cappelletti, os alunos realizaram ações no cotidiano do processo de ensinar e aprender em classe. Discutiam-se questões que exigiam uma síntese própria da teoria estudada e também situações de aplicação e vivência da teoria na prática. Cada aluno recebia seu trabalho com uma análise crítica por escrito para que pudesse refletir sobre sua própria produção:

A partir das análises individuais, discutia com a classe os ganhos, as dificuldades, as possibilidades de aprofundamento, a indicação de bibliografia complementar. A participação dos alunos era intensa. A última meia hora de aula era reservada para atendimento individual, quando necessário. (...) nesta experiência (...) a auto-avaliação era elaborada por escrito a partir de critérios que elaborávamos com o conjunto de alunos (...). A auto-avaliação qualitativa e a nota atribuída pelo aluno para seu desempenho eram por mim analisadas e discutidas nos aspectos mais gerais em sala de aula, ou individualmente, quando necessário³⁵⁸.

³⁵⁶ CAPPELLETTI, Isabel Franchi. (org.) *Avaliação Educacional: Fundamentos e Práticas*. São Paulo, Editora Articulação Universidade Escola, 1999.

³⁵⁷ Idem.

³⁵⁸ Idem.

Concluí com o grupo que nem sempre o retorno, a reorientação precisa ser individual, pois às vezes os principais problemas já podem ser trabalhados coletivamente. No caso da redação na 3ª série do Ensino Fundamental, os alunos redigem o texto e na semana seguinte é realizada a reescrita individual em classe. E antes deles fazerem a reescrita muitas vezes escreve-se o parágrafo inteiro na lousa e as principais dificuldades são trabalhadas coletivamente: aqui vamos trabalhar só pontuação, ou só a clareza de argumentos, ou vamos expandir as idéias. A partir daí é que passam para a reescrita individual e o professor acompanha e auxilia onde há maior necessidade.

Comentamos coletivamente também a importância de um clima de cooperação nos momentos de reorientação das aprendizagens, não exaltando apenas as produções de fulano ou beltrano, mas propiciando condições de trabalho cooperativo em que uns vão aprendendo com os outros, auxiliando-se mutuamente numa cultura colaborativa, o que representa sempre um grande desafio a superar.

5.3.2.3 Comprometimento professor-aluno

Numa perspectiva tradicional em avaliação pautada pela lógica da medida, na competição pelas melhores colocações nas disputas escolares de produtos e resultados, parece um paradoxo pensar e associar a avaliação a relações de cooperação, vínculo, amizade:

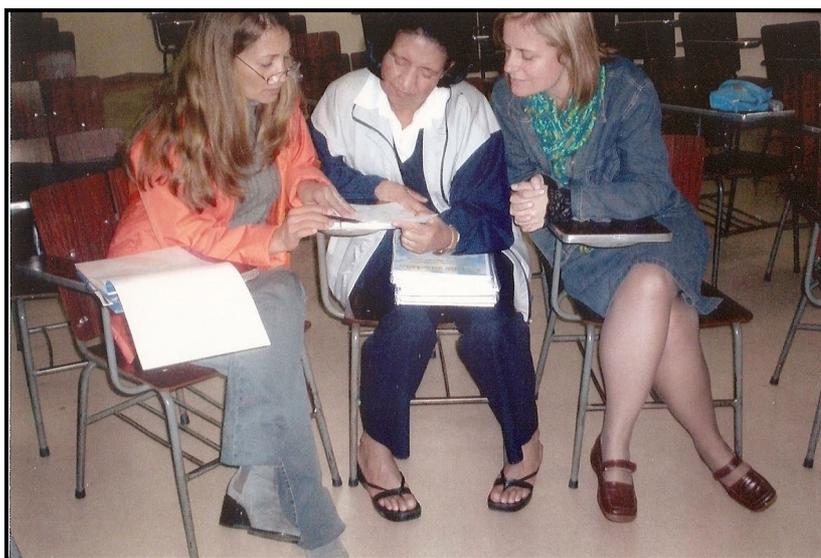
Continua-se a fazer coexistir uma avaliação formativa, que exige a confiança e a cooperação dos alunos, e uma avaliação cumulativa ou certificativa, que os recoloca no jogo tradicional de gato e rato, sem ter a coragem de diferir bastante as decisões de certificação ou de seleção³⁵⁹.

Perrenoud enfatiza que a avaliação formativa exige uma cooperação extrema que não é fácil de operacionalizar, já que o aluno se expõe ao desrespeito e humilhação ao revelar suas dificuldades aos que o rodeiam e passa a ser inferiorizado em ambientes que se tornam hostis:

³⁵⁹ PERRENOUD, op. cit.

Quanto mais nos embrenhamos no ensino secundário, mais a avaliação formativa se encontra em ruptura com as estratégias habituais dos alunos e exige uma espécie de revolução cultural, fundada numa confiança recíproca e numa cultura comum que tornam a transparência possível³⁶⁰.

Foto 7 – Avaliação da aprendizagem a partir de diferentes autores: análise de mapa conceitual (20/6/2005).



Fonte: Acervo da autora

Os docentes, desde o primeiro encontro da pesquisa-ação, manifestaram a crença nesses vínculos de confiança entre docente e discente para que se processasse melhor a aprendizagem, e o assunto voltou a ser realçado durante os seminários sem haver contestação dos colegas para a argumentação com que todos pareciam concordar, embora não deixasse de ser um grande desafio transpor para a prática até mesmo aquilo que se aceitava e no que se acreditava sem contestação. Os relatos dos docentes confirmaram a importância da questão:

Com relação a esse comprometimento na relação professor-aluno no Ensino Superior gostaria de relatar uma experiência: um aluno formando me procurou uns dois dias depois da prova e me disse que havia colado e queria fazer outra prova. Senti que ele se comprometeu comigo e com a disciplina e ficou decepcionado com ele mesmo depois de ter feito isso. Criamos esse vínculo e é uma situação que nunca imaginei. Fiquei feliz com o resultado (Professora participante do diagnóstico inicial).

³⁶⁰ Idem.

Trabalhando com os pequenos com o passar do tempo a gente vai percebendo que para haver uma avaliação verdadeira tem que haver um comprometimento do professor com esses alunos (P.3) .

Eu cheguei na sala no dia da prova e falei que não queria ninguém neurótico, preocupado, tenso, e completei dizendo:– Lembrem-se que se vocês fracassarem eu fracasso junto. Se vocês não acertarem o problema não é de vocês, o problema é meu. Aquilo lá acalmou a gurizada e as coisas foram fluindo. Eu entendo que a postura do professor é uma postura de relacionamento (Coordenadora do curso de Pedagogia).

Desconsidera-se por vezes no ambiente escolar que a avaliação pode e deve estar permeada de vínculos humanos sólidos, seguros, conduzindo a reorientação das aprendizagens com amorosidade sincera e proativa que resulte em ações planejadas de intervenção positiva nas aprendizagens:

Parece que quando se toca nas condições existenciais do aluno propõe-se uma subjetividade que ainda afasta e assusta os pesquisadores, em nome da cientificidade. Esquece-se que há uma dialética entre o afetivo e o cognitivo, e que emoção e pensamento se entrelaçam. Ressalta-se aqui que o aluno é um todo indivisível, onde as atitudes afetivas positivas são essenciais na aquisição do conhecimento. O processo de conhecimento é um momento de apreensão amorosa, afetiva³⁶¹.

Os relatos que se seguem revelam que os docentes preocupam-se com uma aproximação mais pessoal, de interesse, dedicação, que demonstre claramente ao discente que seu professor está ao seu lado como um parceiro cooperador na progressão das aprendizagens, acreditando assim na melhoria dos resultados individuais:

A solução que visualizei e ajudou a alguns nas aulas de Informática foi relacionada à afetividade. Pedi para me procurar tal dia, tal hora, se pudessem vir. Algumas pessoas vieram e fiz todo o tratamento, quase que como um amigo e elas ficaram super- felizes (P.4).

Não entendeu, vou explicar, dou um trabalho ou peço que leia tal livro, veja esse exercício, lembre aquilo... senta ao lado dele e faz, ele vê, puxa vida, o professor viu que eu não sei mas está do meu lado (P.2).

³⁶¹ ABRAMOWICZ, op. cit.

Quando me envolvo com os alunos no período oposto, conversando e tirando dúvidas a gente percebe que a aprendizagem daquele aluno se torna diferente. Ele sente que o professor está interessado nele e não apenas em dar uma nota ou escrever certo e errado no seu trabalho. O professor está preocupado em que ele realmente aprenda. Hoje, por exemplo, eu fiquei no período oposto com alguns alunos que tinham algumas dificuldades e aquilo que parecia para eles muito difícil, naquele momento estava se tornando prazeroso por haver uma explicação diferenciada e mais próxima deles. Então, pode-se avaliar aquele aluno “mais de perto” porque você está ali ao seu lado (P.3).

Concordo que sem uma relação de confiança construída na parceria do dia a dia na sala de aula compromete-se o significado e a função atribuídos à avaliação formativa que exige desprendimento, amor, crença na possibilidade de desenvolvimento do ser humano, para que num clima de humildade e partilha meu aluno tenha coragem de se pronunciar, expor dúvidas, questionar, concordar e discordar, sem rótulos, discriminação ou omissão ao atendimento específico; afinal:

Não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita. Não há educação do medo. Nada se pode temer da educação quando se ama³⁶².

5.3.2.4 Instrumentos de avaliação

Como trabalhamos com os instrumentos em avaliação da aprendizagem? Há outros instrumentos além do que já utilizamos? Tenho abertura no Ensino Superior para inovar e utilizar instrumentos diferenciados em avaliação da aprendizagem?

Essas eram algumas questões que intrigavam nosso grupo. Analisamos que os documentos da instituição sugerem que os instrumentos de avaliação não sejam únicos e pontuais, preconizando que, “além de contínua, a avaliação deve ser abrangente, valorizando toda produção dos discentes nas mais diversas situações de aprendizagem por meio da diversidade de instrumentos e procedimentos³⁶³”.

³⁶² FREIRE, op. cit.

A Prova

Houve ênfase já no seminário de problematização nos aspectos metodológicos, e principalmente no papel da prova como instrumento de avaliação. Concordamos coletivamente que a prova ainda é o instrumento de avaliação mais valorizado do Ensino Básico ao Superior. A prova é apresentada como a protagonista do cenário educacional, sendo comumente confundida com o próprio processo do qual faz parte, ou seja, a palavra avaliação torna-se sinônimo do instrumento prova, e não do processo completo de análise e valoração, tendo em vista intervenções qualitativas nas aprendizagens.

Discutimos que a prova pode ser um instrumento de avaliação a serviço de uma abordagem formativa se não for a única modalidade de avaliação e se a intenção do docente não se reduzir a classificar seus alunos em bons ou ruins, anotar a nota no diário e tratá-la como final de processo. Qual é a estratégia de intervenção após a prova? É claro que o retorno do trabalho na percepção do grupo deveria acontecer o mais rápido possível, solicitando, por exemplo, que o aluno refaça as questões cujas respostas sinalizem que ele ainda não aprendeu. A prova pode ser um diagnóstico para se reinvestir nas aprendizagens.

Tenho observado ao conversar com docentes que em nosso país há uma crença muito forte de que a prova é um importante instrumento para a manutenção de hábitos de estudo nos alunos. Talvez devêssemos nos perguntar o que faz nossos alunos se apresentarem tão apáticos e desinteressados em tantas atividades curriculares nas instituições de ensino.

Quando os alunos têm uma prova de outra disciplina eles ficam desesperados tentando decorar. Os alunos estudam para a prova e não porque estudar envolve o aprender, o saber, e isso é contínuo. Não chegamos nesse patamar de avaliação que acho coerente (P.2).

Se o aluno estuda só em função de provas pontuais, não estarei formando hábitos que entram em desacordo com o estudo contínuo, a pesquisa, a tentativa de resolução de situações problemas significativas em processo?

Estudar apenas para a prova é uma maneira honesta, mas simplória, de se tornar capaz de um “desempenho de um dia”. Isso não constrói uma verdadeira competência, mas permite iludir, durante uma prova escrita ou oral. Em uma noite, um aluno que não compreendeu nada, não trabalhou

antes e nada sabe não pode se tornar um bom aluno, mas isso basta, às vezes, para salvar as aparências³⁶⁴.

No seminário, P.3 se pronunciou a respeito da tensão classificatória vivida por sua filha com as provas no Ensino Superior, e comenta satisfeita como no trabalho com suas crianças essa idéia estava sendo desmistificada:

Uma mãe conversando comigo declarou:– Meu filho entrou esse ano na Escola de Aplicação e eu perguntei: – Você não tem páginas pra estudar pra prova? – Não, mãe. Lá a professora corrige tudo que nós fazemos e aquilo que não sabemos a professora ajuda, e a auxiliar também. É assim que ocorrem as provas na nossa escola. Não temos que estudar 10, 20 páginas do livro para fazer a prova. A mãe achou interessante esse tipo de avaliação (P.3).

Os exames escolares que hoje se desdobram em testes e provas elaboradas no interior do sistema escolar como parte de uma política de controle externo de característica mercantilista e excludente mascara seus motivos e intenções, já que esse ato avaliativo não é neutro, e nem de natureza apenas técnica, podendo ser um elemento frenador da transformação individual e coletiva dos indivíduos:

Daí a clássica visão instrumental que marca a discussão sobre este instrumento. Se os problemas subjacentes ao exame são de ordem técnica, é nesse nível onde deve-se encontrar uma solução. A técnica para ocultar os problemas sociais: daí o caráter politicamente conservador subjacente a esta perspectiva instrumental. Neste ponto, é relevante assinalar que a partir da implantação de uma política educativa de corte neoliberal, as formas de uma discussão cientificista sobre o exame estão atingindo seu auge³⁶⁵.

Na defesa da prova realizada por P1 no seminário de pesquisa-ação desvela-se inicialmente uma inconsistência interna na própria argumentação pois ao mesmo tempo que o docente busca um ensino ativo, problematizador, voltado para a criatividade e autonomia do estudante, poderia defender o uso da prova como instrumento central de avaliação? Por mais que as questões de uma prova se afastem de aspectos simplesmente memorísticos não se pode desconsiderar o papel

³⁶⁴ PERRENOUD, op. cit.

³⁶⁵ BARRIGA, op. cit.

da pesquisa com apreensão própria, da resolução de problemas, dos projetos, dos mapas conceituais, e outros instrumentos desencadeadores do pensamento crítico e da compreensão no cotidiano da sala de aula:

Não creio em trabalhos e trabalhos como instrumentos de avaliação. O professor assume que não dá avaliação, só trabalhos e se o aluno não aprende a gente ouve pelos corredores que o professor é legal, não dá prova. Em outras palavras, o aluno não terá que aprender com ele. Fazendo o trabalho e tendo presença está resolvido o problema do aluno. Mas aí, ele aprendeu mesmo? Se eu der uma avaliação ele aprendeu? Porque se eu discuto com ele, olho de todos os ângulos, questiono, faço perguntas para ver se realmente ele só decorou, ou criou um algoritmo para resolver aquilo que eu estou pedindo, o aluno não precisa ter medo de prova, avaliação escrita, oral ou qualquer coisa. Mas sei que não tenho condições de fazer isso (P.1).

P.1 refere-se à palavra avaliação como sinônimo de um dos instrumentos que dela faz parte, ou seja, a prova. Essa é uma expressão comum de outros docentes e das pessoas em geral. Como a prova é o instrumento de avaliação mais utilizado e valorizado no sistema educacional, costuma-se tomar a parte pelo todo e ela assume costumeiramente o nome do processo inteiro de acompanhamento das aprendizagens.

Demo admite que não chegaria a ponto de sugerir simplesmente a eliminação da prova do ambiente escolar, pois pode haver circunstâncias em que o seu uso seja um “mal menor”, mas “se queremos avaliar o saber pensar, temos que buscar outros indicadores, em particular aqueles que correspondem à dinâmica complexa não linear da aprendizagem reconstrutiva”³⁶⁶.

O posicionamento em defesa da prova como um instrumento essencial ao processo avaliativo foi contrariado por alguns colegas:

Eu discordo do P.1 em algumas questões, por exemplo ao discutir se é prova, teste ou trabalho. O que precisa mudar é a postura do professor frente às coisas. Entendo também que precisamos variar os instrumentos de avaliação para contemplar as diferentes características dos seres humanos. Podemos trabalhar com teste, prova, caderno, trabalho, com o que quer que seja. Não fiz um estudo profundo, nem li tantos autores mas eu acho que a avaliação está relacionada com o momento da aprendizagem e isso é relação (Coordenadora do curso de Pedagogia).

³⁶⁶ DEMO, op. cit.

A minha tendência é cada ano ir tirando um pouquinho essa questão de provas e testes. Avalio com trabalhos, leitura de livros, relatórios (P.2).

Procuro já no 1º ano da graduação ir desmistificando essa noção de avaliação tradicional de perguntas e respostas. A produção textual e o diálogo fazem a intermediação em minhas classes de Letras e Pedagogia. Eu permito uma prova em grupo, dialogada, de interpretação textual. Eu faço três provas: uma dialogada, uma individual e uma em duplas. Em situações diferentes de interação eu quero saber como ele é capaz de trocar idéias, de interpretar o texto, de responder, etc.

Dependendo da disciplina eu não uso essa técnica do diálogo, da interpretação em duplas ou em grupo de alunos. Uso também a técnica da exposição, ou seja, os alunos irão expor atividades que dizem respeito a um determinado tema. Eles irão à caça de atividades e o falar e apresentar em sala de aula já é a avaliação para mim. Trazer uma atividade condizente com aquela teoria e torná-la prática numa sala de aula de Metodologia de Língua Portuguesa foi a avaliação para mim: o fazer, selecionar e aplicar a atividade (Professora participante do diagnóstico inicial).

Sinto que há dificuldade e os professores se sentem inseguros em mudar o estilo da prova. Será que estou dialogando e avaliando de maneira adequada, ou é melhor o método tradicional em que o aluno vai resumir pra mim em pouco tempo tudo que eu consegui dar? Fui aluno há pouco tempo nesse Curso de Pedagogia e ainda me sinto insegura quanto à avaliação. Fomos educados tanto tempo da mesma maneira... aprendemos e nos formamos assim. E agora temos que mudar para que nossos alunos tenham uma visão diferente do que é aprender e ser avaliado. Fica aí então a questão da insegurança. Será que promovi atividades suficientes em sala de aula? Devo usar um método tradicional já que estou inseguro? (Professora participante do diagnóstico inicial).

A avaliação no Ensino Fundamental não é um trauma para o aluno porque a preocupação é se realmente ele aprendeu. Se eu falo para a criança que farão um teste eles já caem naquele pavor (Professora participante do diagnóstico inicial).

Nos primeiros anos os alunos até aceitam bem a avaliação tradicional com perguntas e respostas. Mas se você quiser impor esse sistema no 3º ano é um caos. Veja que o cansaço e o esgotamento no 3º ano é maior e a rejeição a esse tipo de avaliação tradicional também (Professora participante do diagnóstico inicial).

Mesmo com os posicionamentos contrários dos colegas P.1 mantinha sua convicção na importância da prova como instrumento de avaliação:

A minha prova tem que ser planejada para ver realmente o que ele não entendeu. E o que é que fazemos? Damos uma avaliaçãozinha com questões que eles

vão fazer por fazer, nem problema é, é uma repetição do que o professor falou em classe. Então eu acho que isso não mede nada e não diz o que ele aprendeu e não aprendeu. Quando o aluno está estudando pra prova não houve avaliação? (P.1).

A prova como é feita tradicionalmente, no entender de Demo³⁶⁷, pelo fato de apenas reforçar o “instrucionismo” não mede nada em “termos de qualidade formal e política”, acreditando também que “*essas dimensões não são mensuráveis*” e de forma geral“ busca reproduzir o que foi reproduzido em aula”. “Sob este ponto de vista não vale praticamente nada”:

(...) as provas escolares tradicionais se revelam de pouca utilidade, porque são essencialmente concebidas em vista mais do desconto do que da análise dos erros, mais para a classificação dos alunos do que para a identificação do nível de domínio de cada um (...). Uma prova escolar clássica suscita erros deliberadamente, já que de nada serviria se todos os alunos resolvessem todos os problemas. Ela cria a famosa curva de Gauss, o que permite dar boas e más notas, criando, portanto, uma hierarquia. Uma prova desse gênero não informa muito como se operam a aprendizagem e a construção dos conhecimentos na mente de cada aluno, ela sanciona seus erros sem buscar os meios para compreendê-los e para trabalhá-los³⁶⁸.

Enfatizando ainda mais aspectos perniciosos de um programa de testagens desenvolvido nas instituições escolares, o grupo trouxe para a pauta de discussões a questão de a prova desencadear com freqüência aspectos psicossomáticos aversivos nos estudantes do Ensino Básico e Superior:

Minha filha faz faculdade de enfermagem e diz que na hora da prova fica tão nervosa que esquece tudo, mesmo o que sabe. É a tensão da prova. Ela realmente sabia e na hora deu um branco. E aí? como vai classificar? (P.3).

A ansiedade nos testes e exames constitui um motivo de preocupação crescente para alunos, professores, pais, e psicólogos, e a investigação já efetuada tem vindo a provar esta constatação. (...) Os mais recentes avanços na teoria e investigação da ansiedade nos testes sugerem que a autopreocupação é o principal elemento envolvido nas situações de teste e no impacto da ansiedade ao nível do rendimento, devido à influência nefasta de tal preocupação na atenção dedicada à realização da tarefa³⁶⁹.

Outro depoimento ratifica a mesma idéia:

³⁶⁷ Idem.

³⁶⁸ PERRENOUD, op. cit.

³⁶⁹ CRUZ, José F. A. *Incidência, desenvolvimento e efeitos da ansiedade nos testes e exames escolares*. Revista Portuguesa de Educação, 1989, 2 (1), 111-130.

Quando assumi a coordenação do curso de Pedagogia fui trabalhar com o 6º semestre A com 60 alunos. Combinei algumas coisas que iríamos trabalhar e disse que lá pelo mês de abril, maio ia dar uma provinha. Na data específica vim fazer a prova. Eles já me cercaram no corredor e estavam muito tensos, temerosos, assustados, o que é normal pois não me conheciam (Coordenadora do curso de Pedagogia).

Em 2004, uma de minhas orientandas no *lato sensu* investigou a questão das reações psicossomáticas de alunos concluintes do ensino fundamental em situações de testagem³⁷⁰ e acompanhou um aumento sensível de ansiedade, angústia, dor de cabeça, enjôos nos estudantes nesse período. Como administradora escolar já se questionava há muitos anos, pois em períodos concentrados de exames encaminhava de seu gabinete muitos estudantes para um atendimento especial por se encontrarem com sintomas semelhantes de abalo físico e emocional.

Discutimos a necessidade de os docentes se familiarizarem com novos instrumentos de avaliação, ampliando a possibilidade de atendimento aos diferentes estudantes.

O portfólio é um dos instrumentos de avaliação condizente com a avaliação formativa pela possibilidade de reorientação em processo uma vez que está intrínseco a esse instrumento a necessidade de uma contínua reflexão no decorrer das aprendizagens, estabelecendo um diálogo com o professor na construção de idéias e conceitos.

Em educação o portfólio apresenta várias possibilidades de uso, uma delas é a sua construção pelo aluno. Neste caso, o portfólio é uma coleção de suas produções, as quais apresentam as evidências de sua aprendizagem. É organizado por ele próprio para que ele e o professor, em conjunto, possam acompanhar seu progresso. O portfólio é um procedimento de avaliação que permite aos alunos participarem da formulação dos objetivos de sua aprendizagem e avaliarem seu progresso³⁷¹.

Analisando os instrumentos de avaliação de P.4, por exemplo, inferimos que seus alunos poderiam fazer também um portfólio de informática para acompanhar diferentes temáticas, como o processo de elaboração da *home page*. Eles fariam a reflexão de artigos correlatos e descreveriam o processo de construção da página *on-line*. Realçamos a necessidade de uma pausa em sala de aula para o aluno

³⁷⁰ BERGER. Mary Neide P. *Reações psicossomáticas do aluno ao ser avaliado coletivamente em sala de aula*. Monografia apresentada no Curso de Metodologia do Ensino Superior, UNASP, 2004

pensar, refletir e descrever também o que fez para construir uma estratégia mais acertada de resolução para o estudo do caso. Ele poderia descrever e apresentar os impedimentos, as dificuldades, como ele superou, se procurou o grupo ou o professor para a resolução dos dilemas. É um espaço que geralmente não abrimos por falta de tempo na sala de aula para fazer essa reflexão. Expus ao grupo que no mesmo dia em que discutíamos a questão, eu teria em minhas aulas do ensino Superior uma pequena pausa para recolher trabalhos agregados ao portfólio, dando retornos, escrevendo algumas reflexões para dialogarmos a respeito da aprendizagem até ali construídas, analisando os registros reflexivos do processo vivenciado pelos alunos. O portfólio torna-se significativo para o aluno porque ali estão os melhores projetos e ele se apropria daquele trabalho que passa a ser de sua autoria. Os portfólios oferecem a oportunidade de registrar, de modo contínuo, experiências e êxitos significativos para eles, refletindo e assumindo responsabilidade perante o trabalho que agora lhes pertence. Cada portfólio é uma criação única com as produções e a reflexão sobre o desenvolvimento de um percurso único e individual de aprendizagem.

Um dos nossos professores colaboradores no grupo de pesquisa-ação relatou sua experiência positiva com o portfólio durante o seu doutorado na Universidade Adventista americana:

Lá na Andrews o portfólio é uma constante. Há uma cultura do portfólio, pois o americano dá um espirro e registra isso. E então desde atividades na igreja, na escola, culturais, viagens, ele até exagera, mas como estudantes de pós-graduação é uma ótima experiência que vivenciamos na documentação e reflexão. Nós temos que construí-lo, apresentá-lo e defendê-lo publicamente como parte do mestrado, e há banca de examinadores para essa questão (Docente participante).

Voltamos a conversar com o grupo sobre o portfólio reflexivo quando expus minha experiência com ele no Curso de Pedagogia, na disciplina de Avaliação, sendo uma ferramenta muito útil para a construção da criticidade, do pensamento próprio, da investigação e sistematização das principais aprendizagens de maneira processual e dialogada com o professor e os pares.

Ao analisar o plano de curso de um dos colegas, a equipe sugeriu o uso do *portfólio*, ou *webfólio*, para o docente em uma de suas unidades de trabalho em informática.

³⁷¹ VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Campinas: Papyrus, 2004.

Como um instrumento de avaliação da aprendizagem, a entrevista é uma outra ferramenta de avaliação que se configura como um recurso que viabiliza a concretização do diálogo pedagógico. Avalia interesses, alcance de objetivos, dificuldades de aprendizagem, e permite uma orientação individual ou em pequenos grupos. Confirmei com os colegas que nos textos que estudamos, analisamos algumas experiências no Ensino Superior nas quais os professores reservaram espaço de tempo no final da aula concedido para atender um aluno, ou mesmo quando disponibilizam um horário à disposição da turma, disponibilizando uma aula no seu cronograma a cada mês ou bimestre, para atender individualmente ou em duplas, pequenos grupos de alunos. Relembramos a ênfase que o próprio grupo deu à avaliação como diálogo. Na entrevista, o professor conversa sobre algum aspecto relevante do percurso individual de aprendizagem e isso pode fazer muita diferença para o estudante. A comunicação é desbloqueada, clareada, e esse diálogo acontece também entre os pares, nos pequenos grupos em sala de aula, e a intervenção do colega muitas vezes torna-se mais elucidativa do que a do próprio professor.

Utilizar a resolução de problemas como outra opção de instrumento de avaliação exige do estudante que acione diferentes conhecimentos e habilidades para resolvê-los. Precisar analisar as informações, decidir quais são relevantes para o problema em questão, relacionar a outras informações para poder propor uma solução pessoal. Algo também importante e que pode estar imbricado à metodologia de ensino-aprendizagem. Atentamos também para a importância desses desafios trabalhados com os alunos estarem vinculados às situações reais do cotidiano e vivência dos estudantes para que aprendam a interagir com o seu próprio entorno social, assumindo responsabilidades como profissionais e cidadãos conscientes.

A Auto-Avaliação é o processo pelo qual o próprio aluno analisa continuamente as atividades desenvolvidas, registra suas percepções, sentimentos e aprendizagens construídas. Essa ferramenta é essencial para a avaliação formativa pois o próprio estudante, assumindo maior protagonismo sugere também alternativas de superação dos obstáculos e comprometeram com o cumprimento de novas metas.

Alguns docentes envolvidos na pesquisa se pronunciaram com relação à auto – avaliação:

Nessa unidade foi utilizada a metodologia de seminário. Cada grupo foi sorteado com um dos seis temas principais. Disponibilizei material, textos, fontes, para que eles pudessem pesquisar e os acompanhei no percurso. Depois da apresentação a avaliação será realizada por meio de uma fichinha de auto-avaliação do envolvimento do aluno, combinada com a avaliação do professor no momento da apresentação oral (P.2).

Para P.6, a introdução da auto-avaliação no trabalho com seus alunos no Ensino Superior foi uma das maiores contribuições que nosso estudo coletivo pôde elucidar, e comenta que reforçou esse posicionamento pela leitura de um livro* que lhe emprestei em um de nossos encontros, por estar relacionado à prática da avaliação nos estágios:

Para esse último mês de aulas eles têm pouquíssimas atividades de estágio para entregar, e o que estarei fazendo de diferente dos outros semestres em que as “idas e vindas” dos trabalhos para reorientação já se consolidaram é a auto-avaliação. Cada aluno terá a oportunidade de expor seu crescimento e o que ele sentiu de defasagem. Terão a oportunidade de se auto-avaliar com relação aos estágios das práticas metodológicas em geral. Eles já fizeram isso oralmente no início do semestre e agora terão a oportunidade de escrever, ler e refletir na diferença. Essa também foi a sugestão de um livro que li (P.6).

P.6 também menciona a auto-avaliação no seu trabalho com as crianças no Ensino Fundamental:

(...) eles não podiam deixar de fazer as tarefas contínuas não porque têm uma nota vinculada, mas porque é a oportunidade de saber onde eles estão crescendo ou não, e o registro da auto-avaliação mostrou exatamente isso: eles estavam conscientes das questões que precisavam melhorar (...) (P.6).

E essa atitude de participação e envolvimento ativo do estudante não é construída num simples passe de mágica, mas requer que docentes e alunos, mesmo depois de tantos anos de vivências da ação avaliativa em enfoques de medida, punição, classificação, sejam capazes de construir uma nova atitude mental diante do seu percurso de ensino e aprendizagem. Em Cappelletti encontramos apoio a esse desafio:

È difícil para o aluno acostumado a ser objeto da avaliação, assumi-la como uma situação do aprender, num projeto educacional como ação consciente, reflexiva e crítica, que se destina á promoção do homem histórica e circunstancialmente situado, oferecendo-lhe condições de pensar, de se ver, de optar e de auto-realizar-se³⁷².

³⁷² CAPPELLETTI, op. cit.

Uma abordagem formativa em avaliação não se concretiza sem o envolvimento do aluno no processo, comprometendo-se na reorientação de sua aprendizagem.

Hadji³⁷³ assegura também que uma das principais características da avaliação formativa é “informar os principais atores do processo”: o professor e o aluno, que poderão tomar consciência das dificuldades que encontram e tornar-se-ão capazes, na melhor das hipóteses, de reconhecer e corrigir ele próprio seus erros.

Os documentos da instituição pesquisada ratificam a idéia acima ao descrever no Plano de Desenvolvimento Institucional que a avaliação “busca a construção da autonomia de um ser humano reflexivo, participativo e solidário” (...) de tal forma que o discente tome consciência de suas conquistas, possibilidades e necessidades”.

Refletindo sobre os instrumentos de avaliação da aprendizagem utilizados pelos docentes participantes de forma geral concluímos já fazer parte da realidade do grupo a preocupação com o que Hadji³⁷⁴ caracteriza como um dos únicos indicativos capazes de fazer com que se reconheça de fora uma avaliação formativa que é o aumento da variabilidade didática no ensino e intervenção. Os documentos também realçam essa questão ao expressarem que a avaliação deve ser realizada por uma “diversidade de instrumentos e procedimentos”³⁷⁵.

Os docentes se referem a um grande espectro de possibilidades nas ferramentas em avaliação: Análise de textos em grupo (P.2); Solução de dilemas (P.2); Painel de interrogadores (P.2); Prova escrita (P.1, P.2, P.4); Seminários (P.2, P.4); Auto-avaliação (P.2, P.3, P.6, P.8), Projetos (P.1, P.3, P.5, P.8); Dramatização (P.7); Estudo de caso (P.4, P.7); Jogos (P.4; P.8); Estudo do meio (P.8); Discussão em roda (P.8); Pesquisa (P.1, P.2, P.4, P.6); Confeccionar planilhas, gráficos, slides (P.4); Mini-curso, oficina P.1, P.8).

Na busca de uma maior compreensão dos caminhos adotados pelo nosso grupo em relação à sua prática avaliativa sugeri, que poderíamos trazer para o seminário de estudo e discussão um programa de avaliação de um dos docentes para analisarmos coletivamente de forma mais detalhada. O grupo se posicionou no lugar do colega, questionou, sugeriu, refletiu, assegurando ações ou mesmo pondo

³⁷³ HADJI, op. cit.

³⁷⁴ Idem.

³⁷⁵ PDI, op. cit.

outras em xeque, tendo como base as discussões que já estavam sendo realizadas. Constatou ainda que o pensar e o refletir na prática do outro também me fazem repensar conceitos em ações próprios, mesmo que todas as ligações e associações não se façam de imediato. (O registro desta análise encontra-se no Anexo).

Posso considerar uma grande conquista o rol diversificado de ações e instrumentos apresentados e discutidos pelos docentes, quando declaram uma busca sempre maior por aulas ativas e uma aprendizagem mais significativa. No entanto, destaco que não percebi inicialmente uma discussão que expressasse a questão da neutralidade desses instrumentos como formadores de opiniões e criticidade, bem como de um posicionamento ético-político. Cappelletti³⁷⁶ nesse sentido afirma que “a avaliação formativa muito mais do que um método é uma atitude”. E Sousa contribui de forma assertiva com essa questão ao expressar que:

(...) a vivência da avaliação não se limita a uma questão meramente técnica, mas sim política, que remete à explicitação, pelos integrantes da escola, do projeto educacional e social que se tem por norte, tendo em conta o compromisso com o processo de desenvolvimento de todos os alunos³⁷⁷.

Até que ponto as inovações metodológicas defendidas e aspiradas pelo Ensino Superior não estão simplesmente a serviço do individualismo, da competição, podendo inclusive acentuar as desigualdades sociais que nos rodeiam?

Também é essencial que se questione constantemente para que e para quem nossos programas, currículos, métodos e técnicas estão servindo ou sendo reajustados e adaptados para que não nos tornemos reféns das lógicas subservientes do mercado, ou da pressão de avaliações externas, como elucidado Afonso:

(...) a preparação que os alunos deverão efetuar, tendo em conta a exigência de uma comprovação bem-sucedida das suas aquisições acadêmicas e do seu nível de conhecimentos, não significa, necessariamente, que essa preparação resulte numa aprendizagem real e efetiva. Como é freqüentemente referido pelos autores mais diversos, a aprendizagem é dificilmente comprovada pelos critérios e indicadores que costumam dar suporte a modelos de prestação de contas baseados na ideologia do mercado, ou baseados em estruturas democráticas de administração³⁷⁸.

³⁷⁶ CAPPELLETTI, op. cit.

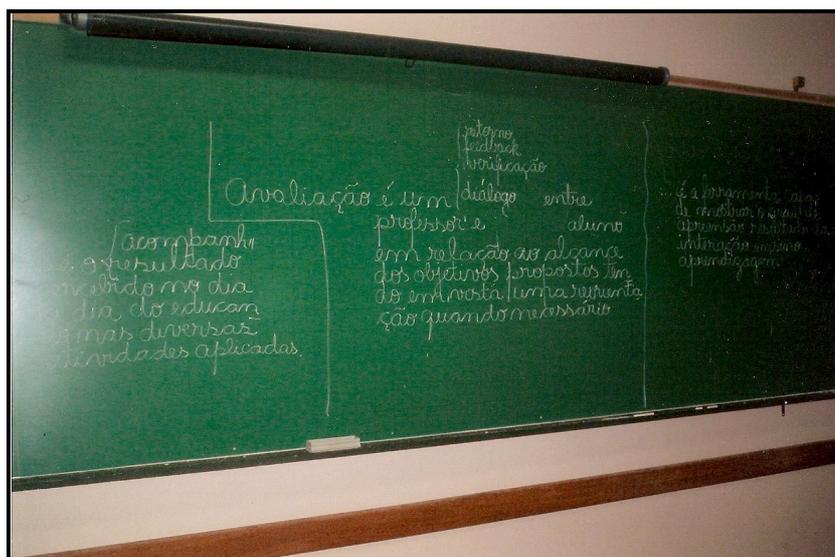
³⁷⁷ SOUSA, op. cit.

³⁷⁸ AFONSO, op. cit.

5.3.2.5 O conceito elaborado pelo grupo

Ao propormos a construção coletiva de um conceito em avaliação da aprendizagem para o nosso grupo, dois docentes foram à lousa registrar sua sugestão.

Foto 8 – Construção do conceito em avaliação.
(9/5/2006)



Fonte: Acervo da autora

P.4 se manifestou assim:

Para mim avaliação é uma ferramenta capaz de mostrar o grau de apreensão dos resultados da interação ensino-aprendizagem (P.4).

Será possível medir esses resultados com precisão? A avaliação aprenderia esses resultados para fazer o quê? Com qual finalidade?

E P.3 completou:

Penso que avaliação é o resultado percebido no dia-a-dia do educando nas diversas atividades aplicadas (P.3).

Mas será que é só resultado? Não acompanha o processo cotidiano?

Pensamos com os demais que seria melhor propor a avaliação como um *feedback* entre professor e aluno em relação ao alcance dos objetivos propostos, tendo em vista uma reorientação quando necessária. (O grupo concordou em melhorar essa idéia).

Deram-se então os comentários que se seguem:

-Talvez a palavra estrangeira *feedback* pudesse ser alterada para algo mais próximo de nós, como retorno ou verificação...

-Não, verificação remete a um conceito tradicional, menos dinâmico em avaliação

- Talvez a palavra diálogo fosse mais adequada para o contexto do que desejamos construir...

- Isso mesmo...DIÁLOGO...

O conceito a sua expressão final foi:

Avaliação é um diálogo entre professor/aluno em relação ao alcance dos objetivos propostos tendo em vista uma reorientação quando necessária.

O grupo realçou que esse conceito não pressupõe a avaliação como um ato unilateral, autoritário, mas voltado à participação e compromisso conjunto, desde o estabelecimento das intenções prioritárias até o planejamento da ação e reorientação, com novas estratégias de retomada ou aprofundamento dos estudos realizados.

Foto 9 – Análise crítica dos conceitos de avaliação e educação em documentos.



Fonte: Acervo da autora

Posso ampliar a reflexão do conceito construído pelo grupo comparando-o com três conceitos em avaliação educacional que foram estudados pelo grupo e que apresentam de forma detalhada uma abordagem formativa e emancipatória:

O conceito da avaliação da aprendizagem, que tradicionalmente tem como alvo o julgamento e a classificação do aluno, necessita ser redirecionado (...) desponta como finalidade principal da avaliação o fornecer sobre o processo pedagógico informações que permitam aos agentes escolares decidir sobre intervenções, redirecionamentos que se fizerem

necessários, em face do projeto educativo definido coletivamente e comprometido com a aprendizagem (Sandra Maria Zákia Lian Sousa, 1993).

A avaliação emancipatória caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade visando a transformá-la (Ana Maria Saul, 1998).

Avaliação constitui-se em uma investigação crítica de uma dada situação que permite, de forma contextualizada, compreender e interpretar os confrontos teóricos, práticos, diferentes representações na reconstrução do objeto em questão. Esse processo desencadeia uma intervenção intencional de estudos, reflexões, releituras, gerando nas ações/decisões um movimento de problematização e ressignificação na direção de transformações qualitativas de relevância teórica e social (Isabel Franchi Cappelletti, 2002).

Busquei estabelecer entre as idéias um paralelo como se apresenta no quadro comparativo a seguir:

QUADRO: Conceito de Avaliação elaborado pelo grupo

| CONCEITO ELABORADO PELO GRUPO | CAPPELLETTI (Isabel Franchi) | SOUSA (Sandra Zakia) | SAUL (Ana Maria) |
|--|--|--|--|
| Avaliação é um diálogo entre professor e aluno (...) | A avaliação permite uma investigação crítica contextualizada, e no movimento de compreensão dos confrontos teórico-práticos consideram-se as diferentes representações dos sujeitos envolvidos com o objeto em questão. | A avaliação fornece informações sobre o processo pedagógico, permitindo aos agentes escolares tomarem decisões (...) | A avaliação emancipatória envolve uma descrição, análise e crítica coletiva. |
| (...) em relação ao alcance dos objetivos propostos | As metas, os referenciais de mudança advêm de uma investigação crítica, contextualizada e problematizadora da realidade, pois orienta transformações de relevância teórica e social. | (...) em face do projeto educativo definido coletivamente e comprometido com a aprendizagem. | A descrição, a análise e crítica pautam-se numa determinada realidade. |
| (...) tendo em vista uma reorientação quando necessária. | Esse processo de investigação desencadeia uma intervenção intencional de estudos, reflexões, releituras, gerando nas ações/decisões um constante movimento de ressignificação e problematização rumo a transformações qualitativas de relevância teórica e social. | As informações permitirão aos agentes escolares decidir sobre intervenções e redirecionamentos que se fizerem necessários. | A avaliação emancipatória caracteriza-se por um processo de descrição, análise e crítica de uma realidade visando a transformá-la. |

Analisando os conceitos das três pesquisadoras e o que foi elaborado pelo grupo vê-se que, embora de maneira sintética, a equipe abrangeu diferentes aspectos de uma abordagem formativa e voltada ao investimento e desenvolvimento das aprendizagens, como o comprometimento conjunto e o diálogo no processo das

ações cotidianas, o estabelecimento de critérios e indicadores que também deveriam ser pautados pela negociação conjunta e flexível no decurso das ações contextualizadas com a realidade e necessidades pessoais e sociais. E P.1 reforçou ao longo de todos os encontros a necessidade do diálogo:

É difícil avaliar? Não é difícil avaliar. É difícil eu ter tempo para conversar com meu aluno, interagir com ele para ver o que ele aprendeu, o que não aprendeu, e se o que eu estou falando está tendo retorno nele, está claro para ele ou não. Mas nem sempre essas condições são viáveis (P.1).

A avaliação da aprendizagem não é um processo simples ou fácil. Envolve diferentes conceitos e paradigmas das pessoas nela implicadas e refere-se a diferentes objetos. Trabalhar com a complexidade da avaliação demanda um investimento especial, um planejamento, como tudo que se faz em educação, para que ela mesma não seja pautada por visões simplistas e desvinculadas de uma discussão mais ampla do nosso papel na escola, na sociedade, no cotidiano do qual fazemos parte:

Nós somos avaliados constantemente e eu acho que a avaliação deve existir, deve ter lugar, e nossa postura diante da avaliação depende da nossa postura, da nossa visão de mundo, depende do conhecimento do sujeito que aplica isso muitas vezes de forma dicotomizada, separando avaliação da prática (P.5).

A avaliação da aprendizagem insere-se em um macrocenário educacional e político em que não há neutralidade, já que nossas ações formarão ou deturparão concepções filosóficas, epistemológicas e pedagógicas. Não há neutralidade em questões de currículo e avaliação.

Discutimos em grupo que a questão da avaliação toca a estrutura educacional como um todo, tangenciando diferentes implicações. Há desafios pessoais e profissionais de quem ensina e aprende, há também desafios institucionais locais e desafios nacionais com políticas e sistemas de avaliação externa (SAEB, SINAES) que monitoram as aparentes brechas oferecidas pela nossa lei.

Se nos propomos a construir algo coletivamente que seja útil para o nosso grupo, tem que ser também interessante e pertinente para o contexto educacional em que vivemos e construímos a educação, ou seja, pautado pelos princípios da ética cristã e do respeito ao ser humano em desenvolvimento. Se nós acreditamos na possibilidade de desenvolvimento do ser humano com todas as suas peculiaridades, pensamos também numa intervenção que contemple tal diversidade. Planejamos assim a melhor forma, a melhor estratégia, o melhor tempo para ensinar

e avaliar com consciência e criticidade. Concluímos que não há receitas prontas e acabadas, e provavelmente juntos descobramos ainda novas pistas e encaminhamentos, estudando a literatura especializada na área, reinventando propostas e práticas ativas e criativas numa perspectiva de avaliação formativa e emancipatória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

AMARRANDO FRAGMENTOS E TECENDO NOVOS FIOS

Num crepúsculo de uma tese portas se abrem, novas idéias se descortinam e também diferentes questionamentos se fazem. Outras lutas se apresentam simplesmente para nos apontar que a investigação qualitativa não é um ato isolado que se encerra num balanço preciso de ganhos e perdas.

Há um movimento contínuo na pesquisa que não pode facilmente ser interrompido como se naquele momento pudéssemos flagrar o “final de todas as coisas”. Paro e reflito no que aprendi, nas interlocuções que construímos em parceria, e esse epílogo breve, por mais que seja uma parada obrigatória na pesquisa e o acabamento de uma costura, de um tecer de fios, este fragmento hoje “pronto” pode e deve, a meu ver, unir-se com outros projetos de investigação em avaliação, currículo e formação de professores, que em diálogo continuarão a tecer a vida e o pulsar de renovadas investigações que tenham no horizonte a missão da transformação social com a melhoria da qualidade de vida coletiva e individual dos estudantes e dos docentes no Ensino Básico e Superior.

A formação de professores tem se mostrado insuficiente e incapaz de desencadear mudanças práticas e conceituais na realidade docente, tanto na formação inicial como na continuada, pela falta de aprofundamento teórico e conhecimento específico dos professores sobre a avaliação da aprendizagem e seus fundamentos epistemológicos, técnicos, políticos, sociais e éticos, que tendem a impulsionar ou dificultar o desenvolvimento dos estudantes. Mesmo quando o conhecimento teórico é disponibilizado aos docentes, isto também não garante a aplicação na prática, pois em parte depende de fatores institucionais internos e externos, da vontade, do querer fazer, do entendimento e processamento das informações e pesquisas já realizadas, e da conseqüente transposição didática para o cotidiano das salas de aulas. Penso que muitas teorizações não resultam em

articulações teórico-práticas, distanciando-se demais da realidade educacional e de seus desafios emergentes, contextualizados em determinado tempo e espaço.

O compromisso desta investigação foi a ressignificação da formação continuada de docentes, a partir das dificuldades e facilidades vivenciadas pelos professores em seu cotidiano da sala de aula no Ensino Superior do Curso de Pedagogia e séries iniciais do Ensino Fundamental, no processo de avaliação da aprendizagem. Perguntei-me desde o início sobre a possibilidade de desencadear mudanças práticas e conceituais na realidade docente, rompendo com paradigmas excludentes e classificatórios em avaliação.

Reflico com mais propriedade neste momento, que introduzir mudanças na formação docente e no processo de avaliação da aprendizagem passa necessariamente pela ressignificação de concepções de educação, de teorias de aprendizagem subjacentes aos métodos de ensino e das questões políticas, sociais e econômicas que atravessam essas questões. Não posso conceber a mudança sem repensar na organização curricular como um todo, que serve de cenário e substrato para a ação educacional de um professor consciente, que com uma visão expandida da realidade educacional local e global é capaz de organizar situações que favoreçam aprendizagens significativas no cotidiano da sala de aula e também nas disposições curriculares vigentes.

Se o currículo é um “lócus” privilegiado de desenvolvimento educacional e sua natureza é inovadora, emancipatória, a participação dos docentes é essencial e decisiva na co-autoria de novos projetos pedagógicos e institucionais, comprometidos com a mudança e a concretização de ideais democráticos e solidários. E se os compromissos são democráticos, o currículo e a avaliação não podem estar voltados apenas para o sucesso escolar das minorias, mas buscando o máximo desenvolvimento de cada estudante; por conseguinte, uma formação de professores pautada pelo diálogo e criticidade .

Penso numa formação em avaliação na perspectiva do professor como “intelectual transformador”, como alguém que pensa na realidade, problematiza ações oficiais e disposições curriculares, compreende os conteúdos ideológicos latentes e os interesses que permeiam essas decisões.

Um dos grandes avanços que o final desta investigação pôde presenciar refere-se à reformulação curricular do Curso de Pedagogia, liderada pela coordenadora do curso, docentes integrantes da nossa pesquisa, de cuja equipe de trabalho faço parte. Repensar em nosso Curso de Pedagogia, desconstruir as barreiras disciplinares, os conteúdos hierarquicamente dispostos, os princípios, competências e aprendizagens essenciais, em espaço de discussão, colaboração e crítica coletiva, tem sido uma experiência ímpar, e já vislumbro a possibilidade de alterações benéficas para o processo avaliativo a serviço da aprendizagem.

Persegui nessa investigação um espaço de maior visibilidade para uma questão que julgo essencial na profissionalização docente: a questão da formação em avaliação. Um profissional da educação que exerce com autonomia e competência sua função educacional necessita de uma formação que o capacite a avaliar o seu ensino e a aprendizagem de seus alunos numa perspectiva expandida. Isto é, que desenvolva a capacidade de compreender suas ações de maneira fundamentada, estabelecendo articulações teórico-práticas, e orientando a regulação de suas ações pela metacognição e crítica social. Impõe-se também a esse profissional conhecer aspectos teóricos e operacionais da avaliação a serviço da aprendizagem para que seus alunos tenham a oportunidade de transpor barreiras socioeducacionais na construção de uma vida mais plena e digna. Com tais compromissos em mente é que utilizei a avaliação como ponto de partida na formação de professores, desencadeando então novas aprendizagens concebidas em parceria.

Retomo a questão já destacada anteriormente: Por que, apesar de tantas pesquisas na área da avaliação educacional, pouco mudou no “chão da escola”?

Modificar as estruturas implícitas que formam um cenário, um quadro geral sobre o qual os docentes fundamentam suas opiniões e fortalecem seus pensamentos e ações em avaliação, ou seja, alterar suas concepções e sínteses interpretativas em educação e avaliação demanda um processo longo de estudos. Trata-se de um projeto de formação continuada que discute teorias e pesquisas em avaliação articuladas com a prática do docente no cotidiano das salas de aulas, só assim será possível a criação de condições que auxiliem o docente por meio da conscientização, reflexão e investigação, a construir uma teoria significativa para orientar o seu pensar e fazer em educação. As representações equivocadas,

consolidadas em um cotidiano sem reflexão transformam-se em concepções errôneas que impedem a elaboração de novos construtos teórico-práticos e a possibilidade de interpretar de maneira reflexiva e fundamentada suas ações avaliativas, comprometidas com as necessidades emergentes do espaço local, nacional e supranacional. Na visão de Freire (2005), formar uma consciência crítica e indagadora no estudante e no profissional da educação é algo que pode alterar a realidade social.

Os docentes necessitam de quadros teóricos que desequilibrem seus credos e encaminhem suas decisões de forma proativa, lúcida, crítica, rompendo com o modelo de avaliação como medida, com um currículo técnico-linear e uma aprendizagem pautada apenas pela transmissão de conhecimentos. Há dificuldade de reagir e superar de forma mais acertada à tendência do controle, do julgamento certificativo, da seleção e da exclusão, reinando ainda na escola uma forte tradição positivista.

Esta pesquisa investigou a influência de um processo de reflexão e formação em trabalho de docentes, sob o aspecto de possibilidade de desencadeamento de mudanças práticas e conceituais no processo avaliativo, na perspectiva da avaliação a serviço da aprendizagem.

A partir de uma orientação crítico-dialética assumi com o grupo a responsabilidade com nossa formação voltada para a reflexão, criticidade, diálogo, com o ir-e-vir entre a teoria e a prática, com a transformação, em um contexto de pesquisa-ação . Com essa opção metodológica pude levantar coletivamente informações qualitativas que subsidiaram intervenções e reformulações do processo de formação.

O seminário foi o principal procedimento da pesquisa-ação, centralizando as mais relevantes discussões e o encaminhamento do trabalho. Agreguei também informações das entrevistas com os oito docentes envolvidos, relatando sua prática avaliativa nas salas de aula do Ensino Básico e Superior . Essas entrevistas revelaram as mudanças no processo de ensino dos docentes, com a reorientação diferenciada das aprendizagens e a seleção de variados instrumentos de ensino e avaliação, tornando a aula mais significativa para o docente e os discentes.

Entrevistei alguns alunos desses professores no Ensino Superior, e eles de forma geral ratificaram que estavam experienciando pela primeira vez em seu percurso educacional uma vivência em avaliação em que a prova não era o instrumento central do trabalho educacional. Ficaram surpresos com tantas possibilidades de reorientação, pois haviam possivelmente interiorizado idéias de veredictos finais em avaliação em que os resultados cristalizados não podem ser alterados a serviço da aprendizagem.

Os documentos escolares do Plano de Desenvolvimento Institucional, Regimento Escolar e Projeto Pedagógico do Ensino Básico e do Curso de Pedagogia da instituição foram transversalmente dispostos na análise e discussão dos dados e analisados em um dos seminários coletivos. A orientação desses documentos oficiais privilegia uma avaliação contínua a serviço da aprendizagem e o desenvolvimento de metodologias ativas no processo ensino-aprendizagem, pressupostos alinhados com as preocupações em pauta no grupo de formação.

O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do ano de 2003 analisado enfatizou apenas o papel do professor na reorientação do trabalho educacional, descrevendo a noção de aprendizagem numa perspectiva empirista de “transmissão e absorção” de conhecimentos, o que não condiz com as orientações e princípios mais ativos como ação-reflexão-ação, aprendizagem significativa, resolução de situações-problema, autonomia, desvelados em outros trechos do documento. Esse projeto vem sendo reformulado desde 2006 continuando até os dias atuais na busca de uma maior coerência interna nas intenções e ações delineadas nos registros.

Em relação à observação participante considero hoje como um instrumento importantíssimo no decorrer de um processo de pesquisa-ação e formação, por estar diretamente imbricada na prática cotidiana docente. Foi uma experiência de grande parceria e aprendizagem no período de nove semanas de trabalho em que acompanhei um dos docentes em 2005, vivenciando com ele os dilemas e as decisões em avaliação, e construindo uma aprendizagem conjunta. A reorientação da prova por meio da confecção de jogos e a conscientização sobre posturas formativas culminaram com a decisão do docente (P.4) de flexibilizar o cronograma do semestre letivo em 2006, planejando intencionalmente as retomadas de aprendizagem. Foram os maiores ganhos desse período de trabalho em parceria.

Como pesquisadora, vivendo situações de aprendizagem, não foi fácil controlar a ansiedade e optar pela solicitude com consideração e paciência pela trajetória possível dos parceiros. Cada docente tem o seu tempo de reflexão, de aproximações sucessivas ao objeto de investigação. As mudanças são lentas, e as reflexões, fundamentadas e conjuntas, precisam ser constantes. Ademais, a conscientização precisa ser estimulada, em especial sobre a questão da avaliação – um tema complexo que exige mudanças de concepções envolvendo alterações no trabalho pedagógico. Mesmo que ele tenha se apropriado teoricamente do processo, é imprescindível que tenha o desejo de transformar suas ações. A tomada de consciência depende da construção de um saber-analisar, transponível a diversas situações, mas também de um “querer analisar”³⁷⁹, de uma disposição à lucidez, da coragem de “cutucar a ferida”. Essa disposição leva no momento certo a mobilizar as ferramentas de análise e a superar resistências.

Reforço mais uma vez a crença de que a formação em avaliação deve considerar que o professor aprende sobre seu próprio ofício ao construí-lo e refletir sobre ele, compreendendo-o, teorizando-o e propondo encaminhamentos concretos de ação no diálogo e participação, tendo em vista a melhoria do processo ensino-aprendizagem. E a avaliação pode ser utilizada como ponto privilegiado de formação.

Nos encontros com os professores nos seminários e entrevistas algumas questões teóricas foram significativas para o grupo:

- O trabalho em avaliação será norteado pela concepção em educação, ensino e aprendizagem do sujeito. Uma concepção empirista de aprendizagem como “transmissão de conhecimentos” nesse caso é coerente com uma abordagem classificatória e punitiva, com a predominância da prova como instrumento de avaliação. Desenvolve-se assim um conceito de educação que Freire (1983) chama de “educação bancária”, em que os alunos são meros depositários de conhecimento e o professor, o depositante. Já a abordagem formativo-emancipatória estabelece elos de coerência com uma educação integral e libertária, com metodologias ativas de ensino e uma concepção de aprendizagem a serviço da compreensão, mais do que pela via da memorização.

³⁷⁹ ALTET, Marguerite; PAQUAY, Léopold & PERRENOUD, Philippe (orgs.) *A profissionalização dos formadores de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

- A diversidade de instrumentos de ensino/avaliação é essencial em um processo formativo, mas não podemos conservar apenas um olhar tecnicista e metodológico, pois o método e a técnica são conferidos pela ética.

- As reorientações individuais e coletivas em processo já são uma realidade na prática de docentes no Ensino Básico e Superior participantes do grupo . Entretanto os momentos de partilha coletiva favoreceram o repensar de caminhos para a reorientação das aprendizagens face ao número de alunos, condições estruturais de espaço e gestão do tempo pedagógico.

- Houve consenso entre os participantes de que a relação professor-aluno e o vínculo de confiança estabelecido são aspectos centrais na comunicação e interação em classe na abordagem formativa de avaliação.

- A soberania da prova é uma questão complexa, foi um dos questionamentos mais discutidos conjuntamente e a ênfase não indicou a extinção desse instrumento, mas a sua utilização a serviço da aprendizagem e combinada com outros procedimentos avaliativos. Infelizmente as tradicionais provas escolares geralmente não formam nem informam, apenas classificam para garantir a hierarquia dos saberes.

- A auto-regulação é importante nos processos avaliativos para que o estudante compreenda erros e acertos, e de forma mais autônoma ajude a planejar a retificação das ações. Essa metacognição também é importante para o docente na retificação de suas estratégias de ensino e na compreensão mais expandida dos processos educacionais.

- O grupo também concordou que o processo de ensino, aprendizagem e avaliação não pode ser dicotomizado, e ocorre de forma dinâmica, integrada, de maneira que as estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação se confundem, articulam-se entre si e podem até ser as mesmas.

- Não há como introduzir mudanças estruturais na profissionalização docente e no processo de avaliação educacional construído na instituição educacional se não questionarmos também o papel da gestão educacional no atual contexto sociopolítico-econômico. Muitas vezes a liderança escolar tem ficado à margem dos processos de formação nessa direção, e é necessário que assuma o compromisso do pensar e do fazer coletivos, voltados à construção de uma cultura avaliativa

capaz de romper com um paradigma classificatório, afirmando-se como um projeto crítico, dinâmico e emancipador.

Considero muito elucidativo e uma conquista o conceito construído pelo grupo: **A Avaliação é um diálogo entre professor/aluno em relação ao alcance dos objetivos propostos, tendo em vista uma reorientação quando necessária.** A idéia foi romper com a idéia de avaliação como um ato unilateral, autoritário, mas voltado à participação e compromisso conjunto, desde o estabelecimento das intenções prioritárias até o planejamento da ação e reorientação, com estratégias diferenciadas de resgate ou aprofundamento dos estudos realizados.

O **grupo focal** foi mobilizado nessa investigação como procedimento de avaliação do processo de trabalho em pesquisa-ação, e os docentes participantes indicaram como principais contribuições da formação conjunta em avaliação os seguintes aspectos:

A construção de uma postura mais reflexiva na ação foi um dos ganhos realçados pelos professores. Uma das docentes referiu-se a situações cotidianas com os alunos em classe, quando ela mesma se interrogava buscando uma estratégia conjunta de retomada: **“Por que será que esse grupo não foi tão bem assim? Conversava com o grupo, voltava a ouvir opiniões e redirecionava as questões para o grupo ou individualmente se fosse necessário.”** Outra docente sinalizou como um fator de mudança o seu posicionamento reflexivo nas atividades educacionais, tornando mais intencional a auto-avaliação das práticas realizadas. Perrenoud³⁸⁰ define como características do profissional o saber e ser capaz de “refletir em ação” e de se adaptar, dominando a nova situação; ajustando-se ao complexo contexto dos problemas e ações cotidianas.

O conceito de desenvolvimento profissional apresentado por Day³⁸¹ também valoriza uma reflexão contínua, com colegas e alunos, sobre as práticas em ação, que no caso desta investigação referem-se essencialmente aos processos avaliativos em aula :

³⁸⁰ PERRENOUD, op., cit.

³⁸¹ DAY, Christopher. *Desenvolvimento Profissional de Professores*. Os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto, 2001. Original: *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. C. DAY, 1999

É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança revêem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e práticas profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais³⁸².

- O fortalecimento e reafirmação de crenças nos princípios da avaliação formativo-emancipatória – principalmente no que se refere ao movimento contínuo e dinâmico da avaliação e à reorientação das aprendizagens em processo – foi outra contribuição enfatizada pelo grupo. Algumas idéias expandidas alteraram a visão simplista de que a avaliação formativa é apenas uma avaliação contínua. A reorientação das atividades em processo é um indicador-chave de uma avaliação a serviço da aprendizagem (Allal, 1986; Abrech, 1994; Cappelletti, 1999; Cortesão e Torres, 1993; Hadji, 2001). Alguns aspectos práticos da idéia de reorientação foram realçados pelo grupo, como a auto-avaliação e análise dos erros, a flexibilização do cronograma de planeamento, incluindo espaço de tempo para algumas retomadas, e a diversidade metodológica na intervenção. O *feedback* e a reorientação de uma prova, ou outro instrumento de avaliação no Ensino Superior e Básico, podem ocorrer de diferentes maneiras, por exemplo, com jogos e atividades lúdicas, entrevistas, pesquisa orientada, grupos de estudo extraclasse, gravação e monitoramento da leitura individual, dramatização, etc. Como não há viabilidade para a reorientação de uma atividade individual a cada aula, discutiu-se a possibilidade de eleger algumas atividades mais importantes e significativas para serem analisadas e corrigidas em processo.

- Uma análise das concepções que norteiam nossas práticas avaliativas revelou-se desde o início como um ponto-chave para a possibilidade de mudança de acordo com o grupo. Por este motivo partiu-se do estudo das concepções de educação, ensino e aprendizagem, seguindo então para o conceito de avaliação. **“Os encontros foram muito importantes para incentivar uma constante reflexão e uma análise sobre as concepções que fundamentam os processos avaliativos. Só conseguiremos romper com esse método tradicional em ensino e avaliação no momento em que tivermos clareza da concepção predominante que está por trás (...)”**

³⁸² Idem.

- O despertar no aluno do desejo e alegria de aprender para além de uma avaliação formal, classificatória e final foi uma das conclusões assumidas por uma docente no grupo focal de avaliação. Talvez seja interessante destacar que a mesma docente, no primeiro encontro de levantamento de necessidades e dificuldades em dezembro de 2004, responsabilizava os alunos afirmando que eles estudam somente para a prova e não porque estudar envolve o aprender. Queixava-se que o aluno não tem consciência da necessidade de estudar e focaliza sua atenção apenas na prova e na nota. Seu depoimento final, no entanto, revelou uma progressão significativa em direção oposta ao diagnóstico inicial: **“ Desvinculando essa questão de prova, nota, de quantos pontos eu tirei ou deixei de tirar, percebi que boa parte dos meus alunos começou a estudar, ao fazer os trabalhos para aprender, pelo prazer de aprender (...) Creio ter conseguido, em boa parte de minhas classes, despertar o desejo de aprender por aprender , não apenas para devolver em uma prova final (...) Consegui em algumas classes desenvolver esse desejo e eu nem dizia que a atividade ia ter um valor “x” (...) Eles se sentiam felizes em ter o domínio daquilo.”**

- A não-dicotomia no processo ensino-aprendizagem e avaliação foi expressa para enfatizar a característica contínua da avaliação formativa em que o docente não separa momentos distintos para ensinar e outros para avaliar. É um processo integrado e ocorre nas diferentes atividades de classe em que os instrumentos de ensino se prestam também à avaliação, fornecendo informações úteis ao professor e ao aluno sobre a progressão das aprendizagens. **“Houve momentos em que minha aula se confundia com minha avaliação e a avaliação se confundia com meu ensino.”**

- A perspectiva do erro como oportunidade de aprendizagem foi um dos importantes resultados desse processo de trabalho, na visão de outro professor. E essa compreensão de erros e acertos está relacionada também à construção de uma ambiência comunicativa e relacional coerente entre professor e aluno, com objetivos de aprendizagem claros, instigadores e exeqüíveis. Sem uma comunicação qualitativa significativa torna-se difícil um diálogo que facilite a compreensão real da situação e predisponha para o planejamento de um adequado resgate. Considero bem aproveitado o tempo despendido em sala de aula para essa análise do projeto de aprendizagem. Há que se lutar também para não incorrer no viés do estímulo à competição ou da punição ao lidar com as questões de erros e acertos em sala de aula. **“ A maior contribuição desse grupo na minha sala de aula foi, além de outras, olhar o erro como uma oportunidade de aprendizagem, mostrando que o**

compromisso com a retomada é o caminho mais eficaz tanto para o professor como para o aluno.”

- O favorecimento da confiança mútua entre professor e aluno, com uma comunicação intersubjetiva que favoreça a mobilização do aluno para a ação, é muito importante. Quando essa confiança é bloqueada, a tendência do aluno é mascarar aspectos do seu desenvolvimento, impedindo um auxílio mais eficaz por parte do docente, e sua reação diante da tomada de decisões para a melhoria parece ser prejudicada. **“Eu senti que esse trabalho favoreceu a confiança mútua entre professor-aluno, aumentando inclusive a auto-estima do aluno envolvido na dificuldade.”**

- A percepção crítica dos determinantes políticos, econômicos e sociais, que de forma muitas vezes inconsciente orienta nossas práticas, foi destacada por outra docente como uma das principais contribuições ao seu trabalho: **“Muitas vezes há determinantes externos que de uma forma inconsciente, de uma forma oculta, orientam nossas práticas. E muitas vezes são esses determinantes sociais que estão tão arraigados na nossa cultura, que dificultam a mudança das práticas autoritárias em avaliação que observamos com tanta freqüência nos meios educacionais.”** Considerei importante essa ênfase no grupo focal de avaliação, pois a princípio parecia-me que o diálogo no grupo pendia mais para os aspectos operacionais e metodológicos da avaliação, sem ampliar a discussão para esses intervenientes externos. E ainda, que o conteúdo ideológico e contextual que influencia a docência deve ser desvelado para que, em meio à complexidade do cenário que circunda a escola contemporânea, os docentes possam de uma forma autônoma assumir o estatuto de “intelectuais transformadores” :

A sociedade e o Estado não podem olhar para os professores como simples funcionários, mas reconhecer que eles são profissionais capazes de utilizar margens de autonomia relativa que lhes permitam fazer escolhas e opções justas e fundamentadas face à complexidade, diversidade e heterogeneidade das situações reais em que estão envolvidos. As condições de trabalho, os estatutos de carreira, os índices salariais e a escassa responsabilização democrática convertem-se frequentemente em obstáculos para uma verdadeira dignificação dos professores como profissionais e como intelectuais (críticos e transformadores, na acepção de H. Giroux)³⁸³

³⁸³ AFONSO, op., cit.

- A oportunidade de refletir com companheiros de trabalho sobre o complexo tema da avaliação foi outra grande contribuição da pesquisa-ação e da formação em avaliação: **“As idéias de cada um e os questionamentos de outros fizeram-nos refletir melhor sobre as práticas.”** A pesquisa-ação faz uso de técnicas que favoreçam a ação e o enfrentamento dos problemas estudados, em que todos os sujeitos estão implicados e participam na promoção da mudança. Na perspectiva crítico-dialética o conhecimento nasce da divergência, da aceitação, do conflito, da reflexão coletiva e não do isolamento (Gadotti,1998). Um grande desafio para a construção do professor na escola contemporânea é a formação mais centrada nas práticas e e em sua análise. A formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. Têm o corpo e a cabeça cheios de teoria, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente. Isto justifica porque Nóvoa (2007), Cappelletti (1999) , Barbier (1985), Abramowicz (2001), Alonso (1999), Masetto (2002), Schön (1997), Tardif (1997), Gonçalves (2007), Perrenoud (2001), Altet (2001), Imbernón (2000), Garcia (1997), Sacristán (1997), Pérez Gomes (1988), Afonso (2007), Freire (2001), Flores (2007) e outros defendem a necessidade de uma formação reflexiva, individual e coletiva, centrada nas práticas e na análise dessas práticas.

A importância de continuar aprendendo sobre a avaliação é uma importante conclusão. O desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com as escolas e seus projetos. Assim, a formação contínua deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais. **“Apreciei a forma como as discussões aconteceram, sem fanatismo nem receita pronta, mas sim como algo que temos que continuar aprendendo, isto é, não se tem a última palavra, somos aprendizes no que tange à avaliação.”**

Mas apesar de um rol de ganhos declarados intencionalmente pelos docentes na direção de uma abordagem em avaliação a serviço da aprendizagem, alguns

revelaram claramente suas fragilidades e conflitos diante de uma nova postura político-pedagógica. As mudanças em concepções e práticas em avaliação não se re-organizam de maneira simples. De acordo com os princípios da pesquisa crítico-dialética, a mudança qualitativa não se dá numa perspectiva linear e previsível. Cresce em meio a forças opostas, movimento e contradição. Ocorre de forma lenta e gradual, o que reforça a necessidade de programas de formação continuada ao longo do tempo, que acompanhem a trajetória profissional do docente em serviço. Algumas considerações dos professores no último grupo focal apresentam resquícios de uma epistemologia positivista em avaliação, e nesta conjuntura as contradições existentes referem-se à luta para acomodar uma nova mentalidade ante a avaliação da aprendizagem. O docente, no depoimento abaixo, revela a forte preocupação com a competição externa, com o controle, o mais completo possível, de determinado conteúdo, e com a prova, que continua soberana nesse processo de medição:

“Tenho utilizado provas teóricas e práticas para o aluno mostrar que realmente aprendeu, dominou o programa. Ele tem que mostrar pra mim que sabe (...) Minha prova teórica é baseada e pareada com as questões dos concursos públicos. Preciso valorar esses assuntos de acordo com o que o mercado está pedindo(...) Trago os alunos para o que a realidade vai cobrar deles; o mundo é competitivo e as vezes cruel (...)”

Os progressos e desistências também são reais, e muitas vezes, em meio às situações-problema e dificuldades, o docente retorna ao modelo punitivo e classificatório por estar mais habituado a responder e planejar suas ações nessa abordagem:

“(...) Em determinadas turmas *funciona* pra mim, em determinadas turmas não, em determinadas matérias funciona e outras não, então eu sempre pareço ter uma recaída. Quando você deposita uma grande confiança na turma, por exemplo, e essa confiança não corresponde ao que você esperava, então às vezes você tem que ter umas recaídas porque não funciona; então se não funcionou de um jeito eu tenho que fechar de alguma forma, então eu posso tomar algumas medidas que não é o que eu gostaria. Eu gostaria que fosse um negócio legal e gostoso onde houvesse uma aprendizagem significativa, onde o aluno fosse atrás e pudesse estar refazendo, revendo seu ponto de vista, ou seja, construindo seu conhecimento e nem sempre isso acontece. Eles às vezes se escoram, eles fogem e fica difícil avaliar todo mundo dessa forma, então você é obrigado a tomar algumas medidas que não gostaria (...)

A presença de antigas concepções positivistas na fala dos docentes não deve ser interpretada como um fracasso, pois seria intrínseco à evolução cognitiva manter as idéias antigas junto com as novas, ou melhor, os professores mantêm elementos substanciais da velha concepção enquanto incorporam elementos da nova³⁸⁴.

Entre desafios e vitórias, avanços e retrocessos permanece a certeza de que o fio dessa trama de pesquisa, por mais que às vezes desemboque em pequenos e grandes nós, faz parte de uma obra maior que precisa continuar a ser tecida no enfrentamento de um processo de avaliação a serviço da aprendizagem, pois”(...) **temos que continuar aprendendo, isto é, não se tem a última palavra, somos aprendizes no que tange à avaliação” (P.1).**

³⁸⁴ CUNHA, op., cit

BIBLIOGRAFIA

ABDALLA, Maria de Fátima B. Supervisão e avaliação institucional: construindo um caminho que reafirme o caráter público da educação. In: PIMENTA, Selma G. (org.). *Saberes Pedagógicos e atividades docentes*. São Paulo: Cortez, 2000.

ABRAMOWICZ, Mere. *Avaliando a avaliação da aprendizagem*. São Paulo: Lúmen, 1996.

_____. Avaliação Formativa na Pós-Graduação: Currículo - uma experiência inovadora. In: Almeida, F. (org.) *Avaliação Educacional em Debate*. São Paulo: Cortez, 2004.

ABRECHET, Roland. *A avaliação formativa*. Portugal: Asa, 1994.

ABREU, Maria; MASETTO, Marcos. *O Professor universitário em aula*. São Paulo: MG Editores, 1994.

AFONSO, Almerindo J. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Escola Pública, comunidade e avaliação – resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação*. In: ESTEBAN, M. Teresa (org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 4ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Avaliar a escola e a gestão escolar: elementos para uma reflexão crítica. In: ESTEBAN, M. Teresa. (org.). *Escola, Currículo e Avaliação*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Ainda há um lugar para a avaliação emancipatória? In: GARCIA, R. & GAMBIAGE, I.; ZACCUR, E. (orgs.) *Cotidiano – diálogos sobre diálogos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

ALBUQUERQUE, Targélia de Souza. Prefácio. In: CARVALHO, M. Helena (org). *Avaliar com os pés no chão da escola – reconstruindo a prática pedagógica no ensino fundamental*. Recife: UFPE, 2000.

ALONSO, Luísa. Desenvolvimento profissional dos professores e mudança educativa: uma perspectiva de formação ao longo da vida. In: FLORES, Maria & VIANA, Isabel. *Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades dos Professores em tempos de mudança*. *Cadernos CIED*. Braga: Universidade do Minho, 2007.

ALONSO, Myrtes. Formar professores para uma nova escola: In ALONSO, M (org.). *Trabalho docente: teoria e prática*. São Paulo: Pioneira, 1999.

ALLAL, Linda; CARDINET, Jean & Perrenoud, Phillippe. *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Almedina, 1986.

ALTET, Marguerite; PAQUAY, Léopold & PERRENOUD, Phillippe (orgs.) *A profissionalização dos formadores de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ANDALOUSSI, Khalid El. *Pesquisas – Ações*. São Carlos: EDUFSCAR, 2004.

ANDRÉ, M & LUDKE, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

ANDRÉ, Marli & PASSOS, Laurizete. Avaliação escolar: desafios e perspectivas. In: Carvalho, Anna M. P.; Castro, Amélia D. *Ensinar a ensinar*. São Paulo: Pioneira, 2001.

APPLE, Michael. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. *Poder, significado e identidade*. Ensaio de estudos educacionais críticos. Portugal: Porto, 1999.

_____. *Política cultural e educação*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. AQUINO, Júlio G & MUSSI, Mônica C. As vicissitudes da formação docente em serviço: proposta reflexiva em debate. In: *Educação e Pesquisa*. Faculdade de Educação USP. São Paulo, v. 27: (2), 2001, p. 182.

ARROYO, Miguel. *Imagens Quebradas – Trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes, 2004.

BARBIER, J. M. *A avaliação em formação*. Porto, Portugal: Afrontamento, 1985.

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Plano, 2002.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá; PINTO, Regina P. *Avaliação na educação básica (1990-1998)*-Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001.

BARRIGA, Angel Díaz. *Uma polêmica em relação ao exame*. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). 4ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BARTOLOMEI, Rogério. *Ensinando em tempos de incertezas: A Re-significação do erro em busca da melhoria da qualidade no ensino*. Revista de Educação PUC – Campinas, nº 17, p. 15-35, novembro 2004.

BASTOS, Fábio & GRABAUSKA, Claiton. *Investigação – Ação Educacional: Possibilidade crítica e emancipatória na prática educativa*. In: MION, Rejane;

SAITO, Carlos. *Investigação – Ação: Mudando o trabalho de formar professores*. Ponta Grossa: Planeta, 2001.

BAUMAN, Zigmunt. *Amor Líquido – sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BITTENCOURT, N. *A Avaliação formativa de aprendizagem no ensino superior: um processo construído e vivenciado*. Tese de doutorado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2001.

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto, 1994.

BONNIOL, J & VIAL, M. *Modelos de avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BORBA, Amandia M. *Identidade em construção – Investigando professores na prática da avaliação escolar*. São Paulo: Educ, 2001.

BRANDÃO, Carlos. *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CAETANO, A. P. A Complexidade da mudança e da formação – uma Perspectiva de religação e diálogo. In: FLORES, Maria & VIANA, Isabel. *Profissionalismo docente em transição: as Identidades dos professores em tempos de mudança*. Cadernos CIED, Braga: Universidade do Minho, 2007.

CAPPELLETTI, Isabel Franchi. (org.) *Avaliação Educacional: Fundamentos e práticas*. São Paulo, Articulação Universidade Escola: 1999.

_____. *Avaliação de políticas e práticas educacionais*. São Paulo, Articulação Universidade Escola: 2002.

_____. *Avaliação Formativa, uma prática possível?* In: Almeida, F. (org.). *Avaliação educacional em debate*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Avaliação a serviço da Aprendizagem: um inédito viável*. In: CAPPELLETTI, Isabel (org.). *Avaliação da aprendizagem - Discussão de caminhos*. São Paulo: Articulação Universidade Escola, 2007.

CARDINET, Jean. A avaliação formativa, um problema atual. In: ALLAL, Linda; CARDINET, Jean & Perrenoud, Phillippe. *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Almedina, 1986.

_____. *Avaliar é medir?* Portugal: Asa, 1993.

CASALI, Alípio. Fundamentos para uma avaliação educativa. In: CAPELLETTI, Isabel (org.). *Avaliação da aprendizagem - Discussão de caminhos*. São Paulo: Articulação Universidade Escola, 2007.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Texto para fins didáticos na aula de Epistemologia e Educação* 1º semestre 2004. Pós-graduação em Educação Currículo – PUC-SP.

CORTELLA, Mário Sérgio. *A escola e o conhecimento – fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez, 2000.

CORTESÃO, Luiza & TORRES, Arminda. *Avaliação Pedagógica II*. Portugal: Porto, 1993.

CRUZ, José F. A. *Incidência, desenvolvimento e efeitos da ansiedade nos testes e exames escolares*. Revista Portuguesa de Educação, 1989, 2 (1), 111-130.

CUNHA, Ana Maria de Oliveira. *Mudança conceitual de professores num contexto de educação continuada*. Tese de doutorado em educação, Universidade de São Paulo, 1999.

DAY, Christopher. *Desenvolvimento profissional de professores*. Os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto, 2001. Original: *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. C. DAY, 1999

_____. A Reforma da Escola: Profissionalismo e Identidade dos professores em transição. In: FLORES, Maria; VIANA, Isabel. *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança*. Cadernos CIED, Braga, Universidade do Minho: 2007.

DARSIE, Marta Maria P. Cadernos de pesquisa. Revista de estudos e pesquisas em educação Nº. 99 novembro 1996 Fundação Carlos Chagas

DELORS, Jacques. *Educação: Um tesouro a descobrir*. São Paulo Cortez, 1987.

DELVAL, Juan. *Crescer e pensar - A construção do conhecimento na escola*. Porto Alegre: Artmed, 1994.

DEMO, Pedro. *Avaliação qualitativa*. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. *Educação pelo avesso*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Universidade, Aprendizagem e Avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DEPRESBITERIS, Lea. *Avaliação educacional em três atos*. São Paulo: SENAC, 2004.

EZPELETA, Justa & ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1986.

FERNANDES, Domingos. Vinte e cinco anos de avaliação das aprendizagens: uma síntese interpretativa de livros publicados em Portugal. In: ESTRELA, Albano.(org.) *Investigação em Educação teorias e práticas (1960 -2005)*. Portugal: Educa, 2007.

FLORES, Maria Assunção; VIANA, Isabel Carvalho. *Profissionalismo Docente em Transição : as Identidades dos Professores em Tempos de Mudança*. Portugal, Braga: Cadernos CIEd , 2007.

FRANCO, Maria Amélia. *Pedagogia da Pesquisa – Ação*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31. n.3, p.483 – 502, set./dez. 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Pedagogia da Indignação*. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Práxis*. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. *Concepção dialética da educação: Um estudo introdutório*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Um Legado de esperança*. São Paulo: Cortez, 2001.

GAMBOA, Silvio S. & FILHO, José Camilo S. (orgs.) *Pesquisa Educacional: Quantidade – Qualidade*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Portugal: Porto editora, 1999.

GATTI, Bernadete A. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Plano, 2005.

GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. *Escola crítica e política cultural*. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GÓMEZ, A. Perez. *La cultura escolar e la sociedade neoliberal*. Espanha: Morata, 1998.

GRABAUSKA, Claiton & SEGAT, Taciana. Para além de uma única teoria – o caminho é a construção conjunta de uma teoria da educação. In: MION, Rejane; SAITO, Carlos. *Investigação – Ação: Mudando o trabalho de formar professores*. Investigação – Ação Educacional: Possibilidade crítica e emancipatória na prática educativa. Ponta Grossa: Planeta, 2001.

GONÇALVES, Yara Pires. *Currículo e prática docente – Assistentes sociais no exercício da docência: aprendizagem do saber ensinar*. Tese de Doutorado em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

HADJI, Charles. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre, Artmed, 2001.

HAGHETTE, Teresa. *Metodologias qualitativas na sociologia*. Petrópolis: Vozes, 2001.

HARGREAVES, A. *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Espanha: Morata, 1998.

HUYSSSEN, Andréas. Mapeando o pós-moderno. In: BUARQUE de HOLLANDA, Heloísa (org). *Pós – modernismo e política*. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.

IMBERNÓN, Francisco. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. 4. ed. Barcelona: Graó, 1998.

_____. *Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2001.

JOBERT, Guy. A profissionalização: entre competência e reconhecimento social. In: ALTET, Marguerite; PAQUAY, Léopold & PERRENOUD, Phillippe (orgs.). *A profissionalização dos formadores de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

KIDDER, Louise (org.). *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo: EPU, 1987.

KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. 3. ed., São Paulo: Ed. Perspectiva, 1994.

LA CUEVA, Aurora. *LA Evaluacion em la Escuela: una ayuda para seguir aprendiendo*. R. Fac. Educ, São Paulo, v. 23, n 1/2, p. 124 e 139, 1997.

LAMY, Maurice. Dispositivos de formação de formadores de professores: para qual profissionalização? In: ALTET, Marguerite; PAQUAY, Léopold & PERRENOUD, Phillippe (orgs.). *A profissionalização dos formadores de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LANDSHEERE, Gilbert de. *A investigação experimental em pedagogia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1986.

LE BOTERF, Guy. *L'enquête participation en question*. Paris: Théories et pratiques de l'éducation permanente, 1981.

LOUREIRO, Carlos. *A docência como profissão*. Portugal: Asa, 2001.

LUCKESI, Cipriano. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1995.

LUDKE, Menga & MEDIANO, Zélia (coords.). *Avaliação na escola de 1 grau: uma análise sociológica*. Campinas: Papirus, 1992.

LUDKE, Menga. *Um Olhar Crítico sobre o campo da avaliação escolar*. In: FREITAS, Luiz Carlos. (org.). *Avaliação – construindo o Campo e a Crítica*. Florianópolis, Insular, 2002.

MARCHESI, Álvaro. *O que será de nós os maus alunos?* Porto Alegre: Artmed, 2006.

MASETTO, Marcos. *Aulas vivas*. São Paulo, MG Editores Associados, 1992.

MENDES, Olenir Maria. *Avaliação formativa no ensino superior: Reflexões e alternativas possíveis*. In: NAVES, Marisa L. P.; VEIGA, Ilma P. A.(orgs.). *Currículo e avaliação na educação superior*. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2005.

MONCEAU, Gilles. *Transformar as práticas para conhecê-las: Pesquisa – Ação e Profissionalização Docente*. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.31. n.3, pp.467 – 482, set./dez. 2005.

MORGADO, José Carlos. *Processos e práticas de (re)construção da autonomia curricular*. Tese de doutoramento. Instituto de Educação e Psicologia. Departamento de Currículo e Tecnologia educativa. Braga: Universidade do Minho, 2003.

MORIN, André. *Pesquisa – Ação Integral e sistêmica*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

NERI, Cristina Zukowsky T. *A Concepção de professores do ensino fundamental sobre a avaliação*. Dissertação de mestrado em educação-Currículo. Pontifícia Universidade Católica. São Paulo: 2003.

NÓVOA, Antônio. *Profissão professor* (org.). Portugal: Porto, 1999.

_____. *Palavras de abertura no IV Congresso Luso-Brasileiro de política e administração da educação: O governo das escolas: Os novos referenciais, as práticas e a formação*. Lisboa, 12/04/2007.

OLIVEIRA, Elda Damásio. A formação dos formadores em avaliação da aprendizagem: o processo de formação inicial em debate. Dissertação de mestrado em educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

OMNÉS, Roland. Filosofia da Ciência Contemporânea. São Paulo: UNESP, 1995.

ORSOLON, Luzia M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: PLACCO, Vera; ALMEIDA, Laurinda (org.). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. São Paulo: Loyola, 2001.

PACHECO, J. *Avaliação dos alunos na perspectiva da reforma*. Porto: Porto, 1994.

PARSONS, Talcott. *La clase como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana*, 1959.

PEDAGOGIA ADVENTISTA. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2004.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Perspectivas Sociológicas. Lisboa: D. Quixote, 1993.

_____. *Pedagogia diferenciada das intenções a ação*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____, et al. *Formando professores profissionais: Que estratégia? Que competências?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. A divisão do trabalho entre formadores de professores: desafios emergentes. In: ALTET, Marguerite; PAQUAY, Léopold & PERRENOUD, Phillippe (orgs.). *A profissionalização dos formadores de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PIMENTA, Selma G. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Pesquisa – Ação crítico- Colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v.31. n.3, p.521 – 539, set./dez. 2005.

PLACCO, VERA & SOUZA, Vera. (orgs.). *Aprendizagem do adulto professor*. São Paulo: Loyola, 2006.

PLACCO, Vera. Perspectivas e dimensões da formação e do trabalho do professor. In: SILVA, Aída, et al. (orgs.). *Educação formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social*. *Anais do XIII ENDIPE*, Recife: 2006, pp. 251 – 261.

POZO, Juan Inácio. *Aprendices e mestres*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

RAPHAEL, Hélia Sonia. Das práticas utilitárias à práxis avaliatória: uma travessia árdua. In: CARRARA, Kester & RAPHAEL, Helia S. (orgs.) *Avaliação sob exame*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

REY, Fernando G. *Epistemologia qualitativa y subjetividad*. São Paulo: Educ, 1997.

_____. *La Investigación cualitativa en psicología: rumbos y desafios*. São Paulo: Educ., 1999.

RIGAL, Luís. A escola crítico-democrática: Uma matéria pendente no limiar do século XXI . In: Imbernón, Francisco (org.). *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RODRIGUES, Pedro. As três lógicas da avaliação de dispositivos educativos. In: RODRIGUES, P. & ESTRELA, A. *Para uma fundamentação da avaliação em educação*. Lisboa, Portugal: Colibri, 1995.

ROLDÃO, Maria do Céu. *Formação e práticas de gestão curricular*. Porto, Portugal: Asa, 2005.

ROSALES, Carlos. *Avaliar é refletir sobre o ensino*. Portugal: Asa, 1992.

SACRISTAN, José Gimeno & GOMEZ, A. L. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto: Afrontamento, 2001.

_____. *Pela mão de Alice - o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2005.

SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória*. São Paulo: Cortez, 1988

_____. Referenciais freireanos para a prática da avaliação. In: CAPELLETTI, Isabel (org.). *Avaliação da aprendizagem-discussão de caminhos*. São Paulo: Articulação Universidade Escola , 2007.

SAVIANI, Dermeval. *Histórias das Idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHON, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. (org). *Os Professores e sua formação*. Lisboa: Nova enciclopédia, 2000.

SILVA, Janssen. *Avaliação na perspectiva formativa-reguladora*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

SILVA, Maria Isabel R. L. Práticas educativas e construção de saberes-metodologias da investigação-ação. Instituto de inovação Educacional, Ministério da Educação, Lisboa: Ciências da Educação, nº9, 1996.

SIMÃO, Ana Maria Veiga. Formação, desenvolvimento profissional e aprendizagem ao longo da vida: que desafios para as escolas e para os professores em contextos de mudança? In: FLORES, M^a; VIANA, Isabel. *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança*. Cadernos CIED, Braga: Universidade do Minho, 2007.

SMOLE, Kátia. *Inteligência e avaliação - da idéia de medida à idéia de projeto*. Tese de doutorado. São Paulo, USP, 2001.

SOBRINHO, José Dias. *Avaliação – Políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez, 2003.

SORDI, Mara R. Avaliação da aprendizagem universitária em tempos de mudança: a inovação ao alcance do educador comprometido. In: CASTANHO, Maria & VEIGA, Ilma. *Pedagogia universitária – a aula em foco*. Campinas: Papyrus, 2001.

_____. A Avaliação e seu potencial inovador nos processos de formação universitária: a visão dos professores de artes e letras. Anais eletrônicos. Rio de Janeiro: Anped Sudeste, UERJ, 2004.

SOUSA, Sandra Zákia Lian. *Avaliação da aprendizagem na escola de 1º grau- legislação, teoria e prática*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1986.

_____. Possíveis impactos da avaliação externa no currículo escolar. In: ROSA, Dalva E.G.; SOUZA, Vanilton C. *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. In: CAPELLETTI, Isabel (org.). *Avaliação da aprendizagem-discussão de caminhos*. São Paulo: Articulação Universidade Escola, 2007.

STRAUSS, Anselm & CORBIN, Juliet. *Pesquisa qualitativa – técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*. Porto Alegre: Artmed, 2008

SZYMANSKI, Heloísa (org.). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Plano, 2003.

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude & GAUTHIER, Clermot. *Formação dos professores e contextos sociais: Perspectivas internacionais*. Portugal: Rés Editora, 1997.

TEIXEIRA, João Tiago. *Mudança de concepções dos professores*. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

THIOLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

TRIPP, David. Pesquisa – Ação: Uma introdução metodológica. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v.31, n.3, pp.443 – 466, set./dez. 2005.

VASCONCELLOS, Celso. *Superação da lógica classificatória e excludente da avaliação*. São Paulo: Libertad, 1998.

VIANNA, Heraldo M. *Pesquisa em educação - a observação*. Brasília: Plano, 2003.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Campinas: Papyrus, 2004

WIEVIORKA, Michel. (org.). *A nova primavera do político*. Lisboa, Guerra e Paz, 2007.

FONTES

AFONSO, Almerindo Janela. Escola Pública, Professores, Currículo e Cidadania - um breve olhar sociológico. Entrevista. Revista *E-Curriculum*, São Paulo, v. 2, n. 2, junho de 2007. Disponibilizado em: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>>. Acesso em:

ANDRÉ, Marli. A pesquisa sobre formação de professores na Região Sudeste - 2002. *Anais eletrônicos*. Rio de Janeiro: Anped Sudeste, UERJ 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. *Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional*, n. 9394 de 20/12/1996. Brasília: MEC, 1996

CAPPELLETTI, Isabel Franchi. *Avaliação Formativa*. Palestra realizada no Centro Universitário Adventista, São Paulo, em 23/5/2005.

CENTRO UNIVERSITÁRIO ADVENTISTA DE SÃO PAULO – UNASP. *Plano de Desenvolvimento Institucional- PDI, 2003-2010*.

CENTRO UNIVERSITÁRIO ADVENTISTA DE SÃO PAULO – UNASP. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – PPC, 2003*

CENTRO UNIVERSITÁRIO ADVENTISTA DE SÃO PAULO – UNASP. *Regimento Geral do Centro Universitário Adventista De São Paulo, 2003*.

CENTRO UNIVERSITÁRIO ADVENTISTA DE SÃO PAULO – UNASP. *Projeto Político-Pedagógico do Colégio UNASP (Sérias Iniciais) - PPP, 2003*.

FREITAS, Dirce. A Avaliação em larga escala como estratégia formativa. In: Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social . Recife: ENDIPE, 2006, *Anais Eletrônicos*.

GONÇALVES, Gláucia S. A avaliação da aprendizagem como prática na formação continuada de docentes em serviço: um estudo pautado na perspectiva histórico-crítica. In: Educação formal e não-formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social. Recife: ENDIPE, 2006, *Anais Eletrônicos*.

GUBA, Egon G. & LINCOLN, Yvonna S. *Competição entre paradigmas na pesquisa qualitativa*, 2004. Disponibilizado em: geocities.yahoo.com.br/denzinparadigmas.html Acessado em 15/5/2004

NERI, Cristina Zukowsky T. Competências para o novo profissional do ensino. *Anais do XI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Painel 105, Igualdade e Diversidade na Educação. Goiânia, 2002.

NÓVOA, Antônio. *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. Palestra proferida no Brasil em outubro de 2006. Publicação do Sindicato dos Professores de São Paulo, janeiro de 2007.

SGUISSARDI, Valdemar. *Palestra* proferida na mesa de debates da ANPED-Região Sudeste, em 05/4/04, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

VILLAS BOAS, B. Avaliação é aprendizagem: como entender a avaliação formativa na formação de professores? In: Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social. Recife: ENDIPE, 2006, *Anais Eletrônicos*.

ANEXOS

Análise dos Instrumentos de Avaliação e sua função no plano semestral de um docente (P.4) do Ensino Superior – Curso de Administração

Cronograma de Avaliações:

- 1) Estudo de Caso I
- 2) Estudo de Caso II
- 3) Utilização do ambiente virtual Teleduc
- 4) Prova I
- 5) Prova II
- 6) HP (*Home Page*)

Explicação dos instrumentos de avaliação pelo docente:

Estudo de Caso. Como minha disciplina é informática educacional, o estudo de caso trabalha uma situação que uma empresa atravessa e o estudante fará um estudo para propor um plano de maneira que a empresa sinta necessidade de informatizar a sua realidade. O aluno apresenta os passos de estudo do problema e propõe soluções.

Após a aula teórica eu entrego o estudo de caso para resolverem em grupo ou individualmente, buscando soluções em livros por si mesmos ou consultando outras pessoas e o professor também. Na semana marcada entregam a solução obedecendo aos critérios de estudo que lhes passo.

HP – HomePage. Montamos um *website* em conjunto e eles constroem o *layout* do texto, inserindo figuras, cores,... Eles compreendem como é constituído um *website* e como fazer um *link*. Precisam aprender a montar algo simples, pois o programa que fizerem terá que rodar. Se alguém encontra muita dificuldade durante as aulas, pode ir em outro período ao laboratório, onde há uma pessoa disponível para ajudar.

Ambiente virtual TELEDUC. O estudante precisa saber utilizar as ferramentas do programa, baixar programas, mandar respostas, interagir.

Provas I e II. São tópicos sobre conceito de telecomunicação, internet, pesquisa na *web*, bancos de dados. Eles têm que fazer um banco de dados simples com várias buscas.

Perguntas e comentários dos colegas a respeito da proposta de avaliação em discussão:

- Depois de realizar a prova, ela é comentada ou não?
- Os alunos que não conseguem média ou a nota nas provas têm oportunidade de alguma recuperação?
- Se na prova 10 a 20% dos alunos ainda não alcançaram o mínimo necessário, há alguma estratégia de retomada? Já pensou em retomar o conteúdo da prova e reaplicá-lo diferentemente?

E a prova teórica, se não trouxe os melhores resultados, o que podemos fazer para retomar o processo da aprendizagem não consolidada? Ao analisar a prova você saberá os pontos específicos que foram ou não compreendidos; e agora, o que fará com eles para não deixar apenas para a prova substitutiva do final do semestre?

Um professor de informática comentou certa vez que ao utilizar o ambiente TELEDUC e avaliar seu aluno, não lhe interessava apenas a quantidade de vezes que o aluno acessava a página, para ele o mais importante era a qualidade da participação do aluno entrar nesse ambiente virtual.

- Há vários instrumentos de avaliação colocados e a questão básica que fará diferença é o uso que se fizer desses instrumentos.

.Na *home page* você comentou que há espaço na sala de aula para essa construção coletiva, para dúvidas, esclarecimentos e trocas. Constrói-se em parceria e isto parece positivo.

Com relação aos estudos de caso, talvez não houvesse sentido se em um dia do semestre trouxessem o EC 1 e no outro o EC 2. Parece-me que o EC é também uma estratégia de aprendizagem e resolvem-se casos em sala de aula não apenas como uma prova pontual e classificatória, mas para compreender melhor uma situação e discutir a aprendizagem em processo.

- Para mim, em estudo de caso um grupo estuda um caso e outro grupo estuda outro caso. Você fala em dar o mesmo caso para a classe como um todo para depois reunir e estudar as melhores posições. Você terá vários grupos

estudando o mesmo caso e cada um trará uma solução diferente. E como você trata isso no final?

- Você é como um juiz num retorno do estudo de caso. Você recebe uma solução A, B e C cada uma com sua base filosófica e teórica sobre o assunto. Você dá um juízo, faz um resultado comparativo do tipo – olha, essa forma de administrar, esse caso é melhor do que esse, ou não?

- Na minha concepção, uma das grandes virtudes do ensino é dar oportunidade para que os alunos encontrem caminhos, às vezes caminhos diferentes para se chegar a uma solução. Eu me lembro de um momento em que nós tínhamos que demonstrar os teoremas e alguns seguiam caminhos diferentes. Meu professor de matemática colocava um aluno num quadro e outro no outro para fazer todos aqueles desenhos, triângulos, retângulos, e alguns paravam no meio do caminho e não conseguiam chegar lá. Outros, em outros caminhos... e era tão interessante. O processo é variado, flexível, embora o fim aponte para conclusões às vezes mais próximas umas das outras ou exclusivas. Essa possibilidade que o aluno tem de criar, de seguir por diferentes caminhos e no somatório de todas as decisões você chega, digamos, a verificar o caminho melhor.

- É importante a chance de percorrer diferentes estratégias de resolução, não é?

- O aluno que constrói uma linha de resolução e tem abertura para percorrê-la e explicitá-la mostra-se mais estimulado e identifica-se com o processo.

- Abre-se espaço para o diálogo com a oportunidade de se reunirem em pequenos grupos na sala, discutindo estratégias e as socializando. Os estudantes podem descobrir que chegaram a uma resposta adequada mas o caminho não foi nem o mais eficiente, nem econômico; existem outras formas de chegar lá e pode-se agora optar pela melhor em cada situação. Essa socialização das soluções dos casos em grupo pode ser uma contribuição para sua avaliação com essa turma.

O ESTUDO de CASO

- É uma estratégia de ensino e avaliação que se utiliza de pequenas histórias para levar os estudantes a fazer interpretações pessoais e aplicar o que aprenderam nas situações que lhes são apresentadas. Um aspecto importante é que o estudante se situe dentro do caso, não apenas como um crítico externo. Os casos precisam ser autênticos e passíveis de terem acontecido. Em geral, a lógica do estudo de caso implica: a) envolver-se com um caso apresentado (descrevendo-o em detalhes); b) indicar aspectos com os quais concorda ou não; c) indicar o que poderia/deveria ter sido feito; d) justificar com argumentações teóricas e práticas cada indicação feita.

Discutimos também que não basta um olhar tecnicista e metodológico sobre os instrumentos de avaliação. Há uma grande responsabilidade se você quiser superar também as barreiras sociais. Nas classes haverá alunos com muita facilidade para resolver os casos, as provas teóricas, montar sua HP, o que quer que seja. Estimulá-los a seguir em frente por meio de políticas de atendimento diferenciado, a despeito de suas restrições estruturais básicas, pois muitos estudantes chegam ao Ensino Superior rotulados, desmotivados, desqualificados pela sociedade, e algo precisa ser feito. Talvez os grupos de alunos em classe possam estar se auxiliando entre si no período de aula, fora do período, e também o professor, que nesse caso se disponibilizou a auxiliá-los e investir nesse processo.

Comentários realizados pelo docente a partir das observações dos colegas sobre o plano de avaliação semestral em uma de suas turmas

P.4 inicialmente responde formalmente às questões ainda sem problematizá-las, de forma mais objetiva e defensiva. Em seguida expôs uma tentativa de reorientação mais expandida da prova. A princípio houve uma maior responsabilização do aluno, que “devia saber”, pois o docente estava ensinando o “óbvio”, expressão que acompanhada da idéia de recuperação final e valorização do ensinar voltado ao “concurso” revelava marcas da postura classificatória. Em contraponto, o comprometimento professor-aluno parecia estabelecer vínculos que ultrapassavam as paredes da sala de aulas, valorizando ainda a criatividade e o pensamento divergente nas resoluções, e não assumindo o papel de juiz absoluto e imparcial:

- Entrego a prova, comento e não tive queixa até hoje. Minhas provas baseiam-se em tópicos óbvios da disciplina, o mínimo que o estudante deveria saber para qualquer concurso público ou privado.

- As duas últimas semanas de aula eu destino à recuperação. Mas durante o processo eles podem se acusar e marcar uma aula no período oposto, ou se reunir com algum amigo que tenha mais familiaridade com o assunto.

- Eu retorno a prova quando uma porcentagem muito elevada de alunos não acerta a questão. Retomo, explico, trago um texto pra reforçar, cito bibliografia ou coloco no *website*. Além da interação presencial temos interação *on-line*.

- Também acompanho essas aulas fora do período pois tenho outros projetos em desenvolvimento na instituição. Tenho alguns alunos da Administração fazendo TCC em comércio eletrônico e provoquei em muitos alunos a vontade de fazer habilitação em informática e eles têm buscado...

- O estudo de caso ajuda os alunos a aprender e utilizar os recursos da informática na solução de situações em Administração. Esses alunos vão acionar a parte teórica já construída para montar um roteiro lógico com um *software* para cada problema a solucionar.

- É bom que as soluções dos casos sejam diferentes. O resultado do estudo de caso tem a cara de cada administrador. Quero que desenvolvam criatividade dentro da logística de cada pessoa. Se não tiver ainda todo o viés lógico necessário, ele vai buscar ajuda de alguém. Eles aprendem com o processo, é uma experiência de vida. A situação é a mesma, mas a dinâmica dos resultados é diferente, abordando diferentes enfoques.

- É claro que não sou um juiz, mas um professor. Vou indicar também uma forma de resolver o problema na discussão dos resultados, mas não quer dizer que é a melhor, a única e verdadeira. As questões são complexas, sistêmicas e nem sempre dá pra fazer um só caminho. Explico que tais autores colocam uma posição, eu expressei um parecer e outros alunos apresentaram outro.

- Estimulo muito os trabalhos em grupo, a cooperação. Como é bom o auxílio de um amigo e a socialização cria um elo de amizade muito forte. Ex-alunos me procuram para solucionar problemas práticos na profissão e às vezes passamos um mês em discussão *on-line*. Outros egressos vêm me visitar. Eu acho que o processo de ensino não é acadêmico e unilateral, ele ultrapassa barreiras, inclusive sociais.

Quadro: Limites e Possibilidades para a Profissionalização Docente

| | LIMITES | POSSIBILIDADES |
|--------------------------------|--|---|
| PSICOLÓGICOS E PESSOAIS | <ul style="list-style-type: none"> Baixa auto-estima do corpo docente; Falta de motivação para a luta; Problemas econômicos e familiares; Crise de identidade “práxis shock” (luta entre o que queriam ser e o que são nas escolas); Desmotivação pessoal; Elevados indícios de absentismo e abandono; Insatisfação profissional. | <ul style="list-style-type: none"> Construção de uma auto-imagem pessoal e profissional; Construção de sentido sobre experiências e vivências; Resgate do valor das emoções, da identidade individual, das diferenças e da autonomia. |
| PEDAGÓGICOS | <ul style="list-style-type: none"> Professor receptor, reproduzidor; Enfoque na racionalidade técnica; Ausência de metas; O professor reflexivo precisa dominar um conjunto de destrezas (analíticas, avaliativas, para concretizar este modelo); Trabalho essencialmente individualizado; Exclusão; Avaliação predominantemente classificatória; Ausência de uma reflexão crítica sobre a ação profissional (autodepreciação) desconfiança em relação às competências; Progresso da especialização; Maior fragmentação da educação. | <ul style="list-style-type: none"> Professor-avaliador, investigador; crítico, criativo e reflexivo; Supervisão reflexiva; Espaço coletivo de trabalho; Flexibilização do currículo; Reforma qualitativa (professor, aluno, sociedade); Melhoria dos recursos materiais e condições de trabalho; Busca da inclusão; Interdisciplinaridade; Sistema de avaliação formativo. |
| INSTITUCIONAIS | <ul style="list-style-type: none"> Demasiadas tarefas, fragmentação do trabalho do professor; “Controle” dos saberes e competências; Professor como funcionário; Organização individual do trabalho; Lógica burocrática da organização escolar; Constrangimentos institucionais, horários, normas, regulamentos; Ausência de vivência e sensibilidade administrativa ante a realidade escolar; Falta de visão e flexibilidade. | <ul style="list-style-type: none"> Flexibilidade de ação; Pensar no trabalho de forma coletiva e redensolvimento profissional conjunto; Projetos de autonomia profissional – professor como profissional; Disponibilização de espaço e tempo para o processo reflexivo do profissional. |
| GOVERNAMENTAIS | <ul style="list-style-type: none"> Enrijecimento do sistema para manutenção do <i>statu quo</i> e do padrão econômico e cultural; Equilíbrios políticos frágeis, comprometidos com os mercados mundiais; Dependências de estratégias de lucro, de crescimento e conquista de mercado; Neutralização dos aspectos críticos e inovadores na Educação; Currículos obrigatórios e provas padronizadas. | <ul style="list-style-type: none"> Abertura política; Exercício da democracia; Investimento na formação de professores, na melhoria dos espaços físicos e aquisição de recursos e tecnologias; Globalização e reconstrução da identidade nacional. |

Fonte:

- HARGREAVES, A. *Profesorado, cultura y postmodernidad*, Espanha:Morata, 1998.
- NÓVOA, António. (org.). *Os professores e sua formação*, IIE, Lisboa, Portugal:Publicações Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, Antonio. (org.). *Profissão Professor*, Lisboa, Portugal: Porto, 1995.