

**JANDIRA CALHEIRO CALDAS  
PATRICIA RIBEIRO GALLI**

**ANÁLISE DA CONTRIBUIÇÃO DE UM PROCESSO DE QUALIFICAÇÃO  
NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES LEIGOS**

**Monografia apresentada como requisito parcial para conclusão do Curso de Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico, do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.**

**Orientadora: Maria Célia Barbosa Aires**

**CURITIBA**

**2000**

**JANDIRA CALHEIRO CALDAS**

**PATRICIA RIBEIRO GALLI**

**ANÁLISE DA CONTRIBUIÇÃO DE UM PROCESSO DE QUALIFICAÇÃO  
NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES LEIGOS**

**Monografia apresentada como requisito  
parcial para conclusão do Curso de  
Especialização em Organização do  
Trabalho Pedagógico, do Setor de Educação  
da Universidade Federal do Paraná.**

**Orientadora: Maria Célia Barbosa Aires**

**CURITIBA**

**2000**

## **AGRADECIMENTOS**

**A DEUS,**

por ter permitido que nossos caminhos se encontrassem para seguirem juntos numa mesma direção, na construção de um trabalho criativo.

**À FAMÍLIA,**

pela compreensão, pelas palavras de encorajamento nas horas difíceis e principalmente pelo carinho a nós dedicado.

**À NOSSA QUERIDA MARIA CÉLIA,**

que cumpriu com dedicação e competência o seu papel de orientadora, professora, mestra e amiga, tomando mais fácil a difícil tarefa de enxergarmos nossas próprias falhas e nos incentivando incansavelmente no intuito de nos fazer encontrar o meio mais correto para confecção deste trabalho.

**AO IESDE, À SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE GUARATUBA E ÀS ESCOLAS MUNICIPAIS DE GUARATUBA**

representados por todos os funcionários, professores e alunos que tão bem nos receberam e nos atenderam, porque, sem o seu acompanhamento, dedicação e carinho não nos seria possível concluir com êxito este trabalho.

*“Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra.*

*O professor assim não morre jamais”.*

*Rubem Alves.*

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE ILUSTRAÇÕES</b> .....	v
<b>RESUMO</b> .....	vi
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA</b> .....	3
2.1 A QUESTÃO DO PROFESSOR LEIGO.....	3
2.2 AVALIAÇÃO.....	8
2.3 O QUE É AVALIAÇÃO.....	11
2.4 COMO AVALIAR.....	13
2.5 PARA QUE AVALIAR.....	17
<b>3 ANÁLISE DO PROCESSO</b> .....	22
3.1 DESCRIÇÃO DA REALIDADE.....	22
3.2 O PROFESSOR LEIGO E A AVALIAÇÃO.....	30
3.3 OS ALUNOS E A AVALIAÇÃO.....	36
3.4 O IESDE E A AVALIAÇÃO.....	42
<b>4 CONCLUSÕES E PROPOSIÇÕES FINAIS</b> .....	50
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	54
<b>ANEXOS</b> .....	56

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

FIGURA 1 – ESCOLA MUNICIPAL MÁXIMO JAMUR.....	24
FIGURA 2 – ESCOLA MUNICIPAL JOAQUIM GABRIEL DE MIRANDA.....	26
FIGURA 3 – CRIANÇAS EM ATIVIDADE .....	30
FIGURA 4 – SALA DE AULA.....	35
FIGURA 5 – CRIANÇAS EM ATIVIDADE N.º 2.....	42

## RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo analisar a contribuição, em termos de aprimoramento da prática pedagógica, do processo de formação e capacitação de professores leigos que vem sendo desenvolvido na Secretaria Municipal de Educação do Município de Guaratuba, Estado do Paraná desde agosto de 1999. Para as dimensões deste trabalho optou-se por recortar como objeto de reflexão, a questão: de que maneira este processo de capacitação contribui para que o professor leigo aprimore sua forma de entender e de praticar a avaliação da aprendizagem escolar em sua sala de aula? O trabalho se desenvolveu na linha metodológica da pesquisa qualitativa. Como elemento importante de análise foi construído um quadro de referência teórica que pudesse fundamentar o estudo, ou, que permitisse que as informações coletadas fossem, nas palavras de THIOLENT (1988) “interpretadas à luz de uma teoria”. Assim é que se buscou construir esse quadro teórico abordando, de um lado, a questão do professor leigo, seu papel na educação brasileira e o significado dos programas para sua qualificação que, historicamente têm sido desenvolvidos e, por outro, a questão da avaliação da aprendizagem escolar, seu significado, procedimentos e finalidades. Foram coletados e analisados dados da prática pedagógica de avaliação da aprendizagem escolar de classes cujos professores se acham inseridos no programa de qualificação em questão. Também foi desenvolvida análise documental do material de estudo do programa de qualificação, no que diz respeito à avaliação da aprendizagem. Ao término do trabalho, pode-se afirmar que, em termos da prática de avaliação da aprendizagem nas turmas analisadas, permanece a necessidade apontada por MEDIANO(1987): “...é necessário uma atualização de conceitos e uma mudança de postura em grande parte dos professores.” De fato, a pesquisa de campo revelou uma prática avaliativa predominantemente conservadora e que alunos e professores demonstram pouca clareza sobre o significado da avaliação, numa perspectiva dialética de contínuo aperfeiçoamento do próprio trabalho pedagógico como fator de superação da exclusão e da seletividade. Na análise documental do material didático utilizado para a formação dos professores leigos, em que pese a inclusão de elementos teóricos interessantes e significativos constatou-se a necessidade de fundamentação teórica mais consistente, que permita uma compreensão mais radical da questão da avaliação, no sentido de buscar as raízes, em termos de sua vinculação a uma concepção de educação e de sociedade. Pode-se concluir, enfim que, para que o processo de qualificação possa, de fato, contribuir para o aperfeiçoamento da prática pedagógica dos professores, em especial no que diz respeito à avaliação da aprendizagem escolar, é fundamental, por um lado, a busca de um aprofundamento teórico que dê conta da dimensão política da prática pedagógica e de outro, um trabalho pedagógico junto ao professor, no qual se tome a prática pedagógica concreta deste professor como objeto de reflexão, uma vez que o processo de qualificação do professor leigo pressupõe primeiramente o reconhecimento do trabalho como princípio educativo. Há que reconhecer a escola como espaço de produção do saber e do pensar a partir da mediação da realidade em que professores e alunos se inserem.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho toma aspectos da prática avaliativa de professores leigos em processo de qualificação, como objeto de análise da contribuição do próprio processo de capacitação na melhoria do trabalho pedagógico escolar em que estes professores se acham inseridos. Busca discutir também a fundamentação teórica trabalhada em relação à questão da avaliação no curso de capacitação.

Entende-se por professor leigo, aquele que atua em sala de aula sem ter o curso específico de magistério, podendo ter qualquer outra escolarização até em nível de 2º grau.

Analisando os programas de qualificação de professores leigos que têm sido desenvolvidos no Brasil, AMARAL (1991) constata sua inocuidade: do ponto de vista *estatístico*, uma vez que eles não têm contribuído para reduzir o contingente de professores leigos; do ponto de vista pedagógico, já que não têm trazido efetiva contribuição em termos de melhoria do trabalho dos professores em sala de aula e, por fim, do ponto de vista político, porque esses programas não têm contribuído para a superação das precárias condições de trabalho dos professores assim qualificados, os quais, via de regra, permanecem sujeitos às políticas clientelísticas que imperam nas administrações municipais em cujos quadros se concentra a maioria dos professores leigos.

Neste trabalho, o foco é a questão pedagógica e, nela situada a prática avaliativa, uma vez que, nas palavras de SAUL (1992). “A avaliação adquire especial significado quando, através dela, penetra-se de forma densa e complexa o contexto educacional, questionando e iluminando a qualidade e o compromisso da educação que se pratica.”

Foi objeto de estudo, especificamente, o programa chamado CND – Curso Normal à Distância, oferecido pelo IESDE – Instituto de Estudos Sociais e Desenvolvimento Educacional, que vem sendo desenvolvido em Guaratuba desde agosto de 1999, envolvendo os professores leigos da Secretaria de Educação do município de Guaratuba, estado do Paraná

A pesquisa de campo foi realizada em duas dessas escolas, a saber: Escola Rural Municipal Máximo Jamur e Escola Rural Municipal Joaquim Gabriel de Miranda, através de observações e entrevistas junto a professoras e alunos, na busca de elementos sobre a prática avaliativa desenvolvida.

Foi desenvolvido também um trabalho de análise documental do material didático utilizado no programa de qualificação, no sentido de buscar os elementos teórico-práticos trabalhados com os professores em relação à questão da avaliação escolar.

O objetivo principal é a verificação da questão: em que medida o programa de qualificação em andamento tem contribuído para que o professor leigo possa construir com seus alunos e com a totalidade da escola uma prática de avaliação escolar que possa, nas palavras de ALBUQUERQUE (2000), “...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.”

## 2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

### 2.1 A QUESTÃO DO PROFESSOR LEIGO

A questão do professor leigo é atual e ao mesmo tempo recorrente na sociedade brasileira. A presença do professor leigo continua ainda sendo uma solução ou “a solução” do problema concreto de atendimento educacional em áreas de difícil acesso ou de carência de professores com a escolaridade legalmente requerida, pelo fato de estarmos ainda atrasados no que diz respeito à educação, ou seja, à escolarização da sociedade como um todo.

O abandono histórico da educação brasileira, em parte decorrente da omissão dos poderes públicos em termos de orçamentos compatíveis, em parte decorrente de gestões clientelísticas, gerou um quadro de total perplexidade quanto ao futuro. (...) O professor leigo é uma realidade decorrente de um sistema político, econômico, cultural e educativo. O fracasso da escola pública não pode, portanto, ser explicado, somente a partir da existência do professor leigo (CADERNOS SENE; 1991, p. 3).

O paradigma do professor leigo, assim, está fundamentalmente ligado à concepção sócio pedagógica da escola.

O professor leigo é gerado por uma determinada estrutura social e a partir desta estrutura é que se deve construir estratégias para modificação desta realidade. O professor leigo em sua maioria possui um saber social elaborado na realidade de luta do trabalhador, nas suas relações de produção. Para NORONHA (1986), “um saber social não é gerado no vazio, dá-se nas relações concretas de trabalho assalariado, onde a privação e as injustiças constituem a experiência pedagógica mais forte da vida cotidiana, determinada que é fundamentalmente pelas relações de trabalho”.

Portanto, é preciso elaborar uma teoria consistente que dê conta da necessidade de se produzir um projeto de educação que atenda à demanda do professor leigo, pois segundo GRAMSCI (1987), a consciência e a vontade coletiva não desenvolvem-se espontaneamente, elas precisam ser despertadas pela educação.

✕ De acordo com JACQUES THERRIEN (1991), o homem se distingue dos outros animais porque produz e reproduz suas próprias condições materiais de vida e

porque cria e recria instrumentos de produção que servem para transformar seu modo de trabalho. O homem é um ser práxis porque é um ser de relações. Ao estabelecer relações com o mundo natural e social, o homem só o faz através da práxis que se dá em várias dimensões: produtiva, política e educativa. Em qualquer um dos casos, a práxis é sempre a ação de um sujeito sobre o real, quer seja na esfera natural quer na social, e esta práxis traz em seu bojo um caráter eminentemente educativo para os sujeitos que nela estão envolvidos. O homem não é um ser acabado, mas em constante processo de formação.

A dimensão produtiva da práxis é determinante de todas as outras. O homem produz cultura através de seu relacionamento com a natureza. Para MARX (1983), “não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas, pelo contrário, o seu ser social é que determina a sua consciência”. É o mundo objetivo que produz o seu subjetivo.

A dimensão política da práxis surge no trabalho coletivo. Assim, surgem as relações de poder, de violência, de uma classe sobre a outra. Nestas relações é que surge também o desejo de transformar a sociedade e sua estruturas. Segundo THERRIEN (1991), “a prática política assim entendida não é uma atividade espontânea, mas responde a interesses específicos de determinado segmento social (consciência de classe). Portanto, a luta política deve ser consciente, organizada e dirigida”.

A dimensão educativa da práxis reconhece a relação entre saber e agir. Daí a necessidade de apreensão, por parte do agente educativo em sua inserção na prática educativa, da totalidade em que a consciência crítica do sujeito está envolvida no conjunto das relações sociais.

Assim, há que considerar, como ponto de partida, no processo de qualificação do professor leigo, aquele saber, construído em sua inserção histórica no mundo, balizado pelas relações sociais de produção.

O processo de qualificação do professor leigo pressupõe primeiramente o reconhecimento do trabalho como princípio educativo. Neste sentido a escola é espaço de produção do saber e do pensar a partir da mediação da realidade em que professores

e alunos se inserem. Citando THERRIEN (1991), “quando se reconhece o trabalho como princípio educativo, formula-se a referência que as relações sociais de trabalho e as relações sociais de produção constituem a fonte básica de produção do saber”.

Em segundo lugar a educação, como modalidade de trabalho social, deve ser concebida como ato político, relação entre sujeitos e relação social de produção. Portanto “o princípio político da educação acompanha o princípio educativo do trabalho, quando se reconhece que as relações sociais de produção são relações entre sujeitos e portanto envolvem um saber político que caminha na direção da totalidade e do coletivo” (THERRIEN, 1991).

Finalmente, o processo educativo deve ser entendido como emergente da consciência coletiva crítica voltada para uma percepção totalizadora da realidade. Portanto, o sujeito é socialmente comprometido com a práxis numa dimensão coletiva.

“A qualificação e a formação pedagógico social da professora leiga deve assegurar-lhe condições profissionais de ensino de boa qualidade (...), não se pode simplesmente substituir essa educadora, gerada no processo histórico do campo por outro preparado pedagogicamente nos mesmos moldes que levaram ao fracasso da escola pública” (THERRIEN, 1991).

Portanto, o professor leigo percebido desta maneira torna-se um agente da práxis social. Sua formação deve passar por um processo de elaboração de uma consciência crítica e organizativa junto a outros trabalhadores da educação e também deve prepará-lo como agente educativo específico da comunidade da qual é parte integrante, levando-se em conta o conhecimento da realidade brasileira para que se possa ter uma compreensão da dimensão política de seu próprio trabalho no contexto de um país marcado por contradições, disparidades e regionalidades.

Concomitantemente a estas características que precisam marcar um processo consistente de qualificação de professores leigos, é necessário também que se leve em conta a questão salarial do professor leigo, já que ele enfrenta “condições de vida muito semelhantes às da maioria de seu alunado, passando por humilhações e privações” (ONESTI, 1985).

Assim, ao focalizarmos as condições de vida e de trabalho do professor leigo, temos que destacar, além do salário baixíssimo, atraso de pagamentos, falta de alojamento adequado, condições adversas motivadas pela pobreza, analfabetismo, endemias. Não há estabilidade no emprego, nenhum plano de jornada de trabalho. Existe, na maioria das vezes um distanciamento dos centros urbanos mais desenvolvidos. Acrescentam-se às dificuldades apresentadas pelas escolas a situação de despreparo do professor para atuar nas salas únicas, com várias séries sem o apoio necessário que merece (PROJETO CENAFOR, 1984).

AMARAL (1991), em interessante análise das políticas de habilitação de professores leigos, começa por discutir a questão da intencionalidade da “desqualificação” do professor leigo no bojo das políticas de redução de gastos com a educação:

Rebaixam-se assim, os custos da expansão escolar, uma vez que a remuneração varia de acordo com a qualificação. Incorporar os não habilitados, portanto, sempre significa baratear os custos. Grosso modo, tanto maior é o número de professores leigos, isto é, professores não habilitados, quanto maior o número de contratos precários que acabam tomando-se permanentes, indefinidamente. A contratação de professores leigos é instrumento, portanto, da expansão escolar (CADERNOS SENE, 1991, p. 3)

A partir de tal intencionalidade, AMARAL aponta a inocuidade das políticas de habilitação de professores leigos em três aspectos:

Em primeiro lugar ela aponta uma inocuidade estatística, e assim se expressa: “O professor leigo sobreviveu numericamente a todas as políticas formais e não formais de capacitação e aperfeiçoamento, às diversas teorias pedagógicas que fundamentaram os programas e aos arranjos administrativos que assumiram as políticas de habilitação dos leigos.” Por outro lado, aponta ela:

Historicamente a organização do trabalho escolar foi degradando este profissional, desqualificando-o para o trabalho em melhor nível mas conservando-o sempre como um exército de reserva. Até que ponto podemos dizer que o professor leigo é decorrência do sistema ou que ele é, na verdade, o apoio de um sistema incapaz de recrutar e manter o profissional habilitado? (CADERNOS SENE, 1991, p. 3).

Em segundo lugar, é apontada por AMARAL uma inocuidade pedagógica: os programas implementados têm esbarrado sempre nas características das populações, em geral, atendidas por professores leigos e têm sistematicamente passado por alto tais características. Afirma ela, também que: “Em nenhum dos programas focalizados a

dimensão técnico-pedagógica esteve voltada para a prática pedagógica dos professores leigos, constituída pela via da experiência profissional, do “fazendo é que se aprende”.”

São levantados alguns pontos comuns que evidenciam problemas ligados a essa inocuidade pedagógica dos mesmos e que permitem levantar alguns indicadores para um redimensionamento de novos projetos que visem a transformação da figura do professor leigo: a dicotomia teoria-prática, a falta de orientação e acompanhamento contínuo ao professor, a supervisão exercida de forma esporádica, a descontinuidade de projetos, os custos elevados, a falta de oportunidade para sistematização de conhecimentos e a ausência de estratégias diversificadas para capacitação dos professores que os atendam suprindo suas necessidades, entre outras.

Portanto, um projeto de educação permanente não se faz de uma vez, nem só o seu conteúdo informativo importa. Assumir um projeto de educação permanente poderá favorecer o surgimento de sistemas novos de aprendizagem, não tão acadêmicos, mas que promovam as pessoas e lhes permitam a regência de sua própria vida, mediante a transmissão cultural de gerações, considerando o homem como totalidade concreta integrado à sua realidade social. Além da continuidade do processo de aprendizagem humana, é preciso aproveitar os seus recursos para romper ou minimizar qualquer marginalização de oportunidades que dificulte o desenvolvimento das potencialidades humanas (NICOLAU, 1991).

Em relação, ainda à questão pedagógica, destaca AMARAL:

Do ponto de vista dos professores, os programas surgiram e se esgotaram sem que eles tomassem conhecimento das razões que os motivaram e se esgotaram sem que eles tomassem conhecimento das razões que limitaram esses programas. As secretarias municipais, os setores de educação são informados quando os compromissos já estão firmados (...) e, portanto, não há uma efetiva participação por parte dessas instituições; isto é consequência da atitude paternalista e assistencialista da administração central.

AMARAL propõe, por fim, que, do ponto de vista pedagógico, “os programas de habilitação provavelmente não seriam tão inócuos se considerassem a prática pedagógica do professor leigo na sua dimensão de educador.”

Por fim, AMARAL aponta nos programas oficiais de habilitação de professores leigos, uma inocuidade política:

Não obstante os maiores contingentes de professores leigos se concentrarem

nas redes municipais de ensino, os programas de habilitação sempre têm sido preparados em nível estadual e federal, lançando no plano estrutural e conjuntural as raízes dessa inocuidade política. Sem dúvida os professores leigos têm se constituído nas administrações municipais, em expressivo contingente passível de manobras políticas. O clientelismo tem sido um traço característico da política brasileira e uma perspectiva de controle sobre recursos políticos.

Assim, via de regra os professores leigos se encontram em uma dramática condição funcional de total instabilidade, nos quadros das Secretarias Municipais de Educação. Segundo analisa AMARAL: “Esse fato é decorrente de uma situação trabalhista precária, ou seja, dos contratos precários a que se submetem os professores leigos justamente por não contarem com uma habilitação de magistério.”

Mesmo quando os programas prevêm progressão funcional após a habilitação, a alegada falta de recursos e a real falta de vontade política inviabilizam a concretização dessa progressão e de reais melhorias das condições de trabalho desses professores.

Então, o problema do professor leigo, a par das dificuldades orçamentárias dos municípios, esbarra nos esquemas clientelísticos das manobras que imperam nas administrações municipais. Para tais manobras é conveniente a permanência da situação de “desqualificação” dos professores leigos.

E AMARAL conclui propondo: “A desmistificação dessas hierarquias locais e das formas clientelísticas de exercício de poder não são, por si só, a garantia de melhores condições para o ensino básico no país. Mas é a condição de base de qualquer trabalho educacional sério e comprometido.”

## 2.2 AVALIAÇÃO

Na formação do educador, em geral, e dos professores leigos, em específico, é imperioso considerar valores subjacentes à sala de aula e à ideologia embutida no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para que o professor perceba criticamente o contexto onde está inserido, tenha uma visão de totalidade e possa

compreender as problemas pedagógicos englobando todas as dimensões e os condicionamentos históricos de sua prática.

Em relação à questão da avaliação da aprendizagem, como afirma LUCKESI (1996): “O atual exercício da avaliação escolar não está sendo efetuado gratuitamente.

X Está a serviço de uma pedagogia (...) uma concepção teórica da educação, que, por sua vez, traduz uma concepção teórica de sociedade.”

É importante a compreensão da educação como um fenômeno histórico e numa perspectiva dialética de análise, no sentido de discutir criticamente as perspectivas que envolvem o processo educacional, perspectivas estas que consideram os lados intelectual, humano, afetivo, sócio-econômico, político e cultural do educando.

Essa análise crítica, permite ao educador compreender e assumir a dimensão política de sua prática pedagógica, imprimindo-lhe um caráter transformador em relação ao modelo de sociedade no qual, como prática social, está inserida.

Como prática social, então, a escola busca em sua especificidade, o significado da contribuição possível no processo de transformação social. Nas palavras de LUCKESI (1990), “o trabalho educativo é o ato de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” Considerando o trabalho pedagógico escolar como parte do trabalho educativo maior que se desenvolve em diferentes instâncias da sociedade, cabe à escola de forma específica e privilegiada, trabalhar a questão do conhecimento na perspectiva de garantir às maiorias social e economicamente desprivilegiadas, o acesso aos bens culturais como fator de democratização social.

Na realidade brasileira, historicamente, as maiorias têm estado alijadas também do acesso aos bens culturais. A escola pública brasileira à qual essas maiorias têm tido progressivamente maior acesso, não tem oferecido condições de permanência, com êxito para as classes populares que são eliminadas pela reprovação ou então evadem, vencidas pela falta de condições materiais de permanência ou pela própria organização do trabalho pedagógico de forma altamente seletiva e excludente.

É aqui que, segundo MEDIANO (1987), “a questão da avaliação toma

especial relevo, dados os já conhecidos altos índices de reprovação e evasão”. A forma como, no trabalho pedagógico escolar, tem se praticado a avaliação tem se constituído em mais um fator de seletividade e de produção do fracasso escolar.

Importante se faz reverter o significado da prática avaliativa, na direção em que propõe HOFFMANN (1991): “Temos de desvelar contradições e equívocos teóricos dessa prática, construindo um “resignificado” para a avaliação e desmistificando-a de fantasmas de um passado ainda muito em voga.” E acrescenta: “A avaliação deixa de ser um momento terminal do processo educativo para se transformar na busca incessante de compreensão das dificuldades do educando e na dinamização de novas oportunidades de conhecimento.”

✕ A avaliação escolar precisa acontecer de maneira que se possa planejar mudanças nas situações de ensino e aprendizagem, no sentido de favorecer a permanência e o êxito do aluno. Neste processo de avaliação o professor constata a qualidade do ensino, acompanhando o que realmente o aluno aprendeu e as dificuldades que precisam ser superadas.

Procedendo desta maneira o professor poderá revisar constantemente sua prática no sentido de conseguir o sucesso de todos os alunos. Para este sucesso é necessário não haver um momento único de recuperação e sim uma revisão constante de todos os processos pedagógicos em sala de aula, fazendo desta prática uma espiral dialética na direção do crescimento do aluno e do próprio professor, bem como do próprio trabalho pedagógico em que se inserem na busca da especificidade da escola: a questão do conhecimento.

✕ Para que o professor encaminhe coerentemente a prática avaliativa, é importante que busque continuamente o aprimoramento da prática pedagógica como um todo e da prática avaliativa em específico, que se disponha a aprofundar seus conhecimentos e a revisar sua prática. O professor tem que ter em mente nesse processo que muito de seu estilo pessoal e mesmo a relação que tem com seus alunos, irão interferir no resultado final. Por isso, deve se fazer previamente uma discussão sobre critérios e conceitos.

✕ A avaliação conduzida de forma coerente com uma postura pedagógica

inovadora, transformadora, será um fator de aprimoramento do trabalho pedagógico como um todo e de crescimento para o próprio aluno, fará o aluno pensar, descobrir, raciocinar e não apenas memorizar; ter como função o diagnóstico para tomada de decisões e aprimoramento do processo educativo e não será um fim em si mesma, mas dará condições para que o professor possa orientar seus alunos e seu trabalho. Ao diagnosticar, detectamos as deficiências para posteriormente voltarmos ao assunto, numa nova abordagem e assim alcançarmos o sucesso.

✂ Neste processo é fundamental a presença do pedagogo junto dos professores, discutindo e buscando soluções para os problemas evidenciados na prática avaliativa. Seja no âmbito da escola ou da administração municipal da educação, a presença do pedagogo como articulador da construção da prática pedagógica, da proposta pedagógica da escola, dos espaços de elaboração, discussão e revisão constante de tal proposta e prática, se faz essencial para que o professor possa buscar continuamente a superação dos limites decorrentes de sua formação ou condições de trabalho e caminhar na direção do aperfeiçoamento de sua prática pedagógica.

Coletivamente serão desenvolvidas reflexões pedagógicas, conselhos de classe realmente eficazes, que avaliem a totalidade - escola, aluno, professor. Nessa articulação do coletivo o pedagogo se faz agente de formação e transformação da prática pedagógica e, certamente atuará junto ao processo de qualificação do professor leigo, na necessária clareza sobre o significado do próprio processo de qualificação e no acompanhamento das mudanças qualitativas que se esperam da qualificação em termos de melhorias do trabalho pedagógico.

## 2.3 O QUE É AVALIAÇÃO

Podemos definir avaliação na medida em que ela se articula com um projeto pedagógico, ela é que subsidia a ação na construção de um resultado previamente definido, “o processo de avaliação não diz respeito apenas ao ensino e nem pode ser reduzido apenas a técnicas. Fazendo parte da permanente reflexão sobre a atividade humana, a avaliação constitui-se num processo intencional, auxiliado por diversas

ciências, e que se aplica a qualquer prática”. (GADOTTI, 1987).

A avaliação não pode ser definida sem um projeto que a articule, pois avaliar é refletir, planejar e estabelecer objetivos. A avaliação também constitui-se numa questão política, pois ela pode tornar-se “autoritária do poder de julgar” (GADOTTI, 1987), ou pode tornar-se qualitativa onde avaliador e avaliado constituem o processo. “É nesta segunda prática da avaliação que podemos encontrar o que uns chamam de avaliação emancipadora e que eu chamaria de concepção dialética de avaliação. Aqui a participação aparece como elemento central de uma avaliação qualitativa” (GADOTTI, 1987).

Através de GADOTTI podemos perceber uma das definições sobre avaliação de PEDRO DEMO onde ele diz que “um dos conteúdos próprios da qualidade política é a participação. Pobreza, diz ele, é falta de participação. A avaliação qualitativa deve levar em conta principalmente a qualidade de vida atingida e o envolvimento: na qualidade não vale o maior mas o melhor, não o extenso mas o intenso. Qualidade é estilo cultural, mais que tecnológico; artístico, mais que produtivo; lúdico, mais que eficiente; sábio, mais que científico” (citado em GADOTTI, 1987).

→ A avaliação deve valorizar critérios como representatividade, legitimidade, participação, planejamento participativo, convivência, consciência política, solidariedade comunitária, capacidade crítica e autocrítica, autogestão, entre outros elementos que possibilitem o desenvolvimento da cidadania participativa. A avaliação deve envolver todos os “atores” na situação avaliada para que possam manifestar seus pontos de vista e organizarem-se de uma forma auto-regulada e autogovernada.

→ A avaliação é portanto dinâmica, implica a retomada do curso de ação e/ou sua reorientação. A avaliação é um diagnóstico da qualidade dos resultados intermediários ou finais.

→ A avaliação é sem dúvida um dos aspectos mais controversos da prática pedagógica na escola, havendo diferentes concepções e modos de praticá-la. Pode ser conceituada como ato de medir, testagem, memorização de fatos, recurso disciplinar, etc.

Segundo HOFFMANN (1991) “ A avaliação é essencial à educação. Inerente

é indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação(...).” e acrescenta que: “Uma nova perspectiva de avaliação exige do educador uma concepção de criança, de jovem e de adulto, como sujeitos do seu próprio desenvolvimento, inseridos no contexto de sua realidade social e política.”

→ Assim compreendida, a avaliação escolar deixa de ser um momento final de um processo, para se constituir na contínua busca da compreensão das dificuldades do aluno e de aperfeiçoamento do trabalho pedagógico na direção de novas e maiores oportunidades de conhecimento.

Sobre a necessidade de compreensão do significado da avaliação escolar, conclui-se com HOFFMANN (1991):

Percebendo a ação avaliativa em sua complexidade, minha proposta é fundamentalmente a de gerar um estado de alerta do professor sobre o significado de sua prática (...). Questionar-se e questionar é premissa básica de uma perspectiva construtivista de avaliação. (...) Temos de desvelar contradições e equívocos teóricos dessa prática, construindo um “resignificado” para a avaliação e desmistificando-a de fantasmas de um passado ainda muito em voga.

## 2.4 COMO AVALIAR

Para que se torne claro como avaliar, é preciso entender que as questões da avaliação estão relacionadas aos fins pretendidos para a educação.

Que tipo de homem queremos formar, para que sociedade? Estamos satisfeitos com a sociedade que temos ou queremos lutar pela transformação dessa sociedade? (...). Entretanto, se não estamos satisfeitos com a sociedade que temos, se nos incomodam as desigualdades sociais e queremos comprometer-nos na busca de uma sociedade mais justa e mais solidária, então a filosofia da reprodução não atende a nossa insatisfação. Queremos uma escola que contribua, com o que lhe cabe, para transformação da sociedade (MEDIANO, 1987).

O avaliar, nesta perspectiva, passa a ter objetivos que não apenas classifiquem, mas que busquem caminhos para diagnosticar as dificuldades do processo de transmissão-aquisição do conhecimento, tomando decisões acerca da próxima etapa do processo.

Com a função classificatória a avaliação constitui-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento; com a função diagnóstica, ao contrário, ela constitui-se num

momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia, do crescimento para a competência, etc. Como diagnóstico, ela será um momento dialético de senso do estágio em que se está e de sua distância em relação a perspectiva que está colocada como ponto a ser atingido à frente (LUCKESI, 1984).

O “como avaliar” ainda se acha, de forma bastante generalizada nas escolas brasileiras, bastante marcado por uma pedagogia do exame, ou seja, com uma ênfase em provas e exames.

Pais, sistema de ensino, profissionais da educação, professores e alunos, todos têm suas atenções centradas na promoção, ou não, do estudante de uma série de escolaridade para outra. O sistema de ensino está interessado nos percentuais de aprovação/reprovação do total dos educandos; os pais estão desejosos de que seus filhos avancem nas séries de escolaridade; os professores se utilizam permanentemente dos procedimentos de avaliação como elementos motivadores dos estudantes, por meio da ameaça; os estudantes estão sempre na expectativa de virem a ser aprovados ou reprovados e, para isso, servem-se dos mais variados expedientes. O nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem (REVISTA TECNOLOGIA EDUCACIONAL, 1991).

Este tipo de compreensão da prática avaliativa faz com que os alunos tenham sua atenção centrada na promoção de uma série para outra; condiciona o professor a utilizar-se das provas como meio de coerção e ameaça, e ao equívoco de achar que o medo levará os alunos a estudarem mais e provoca uma atitude muitas vezes repressora por parte dos familiares em torno dos resultados obtidos pelos alunos em termos de notas. Os estabelecimentos de ensino também ficam centrados nos resultados de provas e exames, através destes formam curvas estatísticas para verificar o nível global dos alunos. “A aparência dos quadros estatísticos, por vezes, esconde mais do que a nossa imaginação é capaz de atentar. (...) Sua leitura pode ser crítica ou ingênua, dependendo das categorias com que forem lidos” (REVISTA TECNOLOGIA EDUCACIONAL, 1991).

Os sistemas de exame, com suas conseqüências em termos de notas e suas manipulações, polarizam a todos. Os acontecimentos do processo de ensino e aprendizagem, seja para analisá-los criticamente, seja para encaminhá-los de uma forma mais significativa e vitalizante, permanecem adormecidos em um canto. De fato, a nossa prática educativa se pauta por uma pedagogia do exame. Se os alunos estão indo bem nas provas e obtêm boas notas, o mais vai... (REVISTA TECNOLOGIA EDUCACIONAL, 1991).

> A atenção centralizada nas provas e notas cria situações no relacionamento entre professor e aluno que nem sempre são favoráveis à consecução do objetivo primordial da escola, qual seja, a questão do conhecimento.. Muitas vezes o professor elabora provas para reprovar seus alunos, construindo questões de níveis extremamente complexos ou utilizando uma linguagem incompreensível para o aluno, etc. Também as promessas de “um ponto a mais”, ou “um ponto a menos”, nas médias bimestrais em função de atividades escolares que nem sempre são essenciais para determinados conteúdos. E, finalmente, o professor utiliza-se das notas para o disciplinamento social do educando sob a égide do medo.

Esses fatos podem ser historicamente explicitados desde a pedagogia jesuítica, onde os estudos escolásticos eram definidos com rigor e tinham uma atenção especial nos rituais de provas e exames, onde o educando era examinado em ocasiões solenes por uma banca examinadora. Também na pedagogia comeniana podemos verificar a estimulação dos estudantes através do uso de exames, pois o próprio COMÊNIO, citado por LUCKESI na Revista Tecnologia Educacional (1991), dizia que o medo era um excelente fator para manter a atenção dos alunos.

A sociedade burguesa também explica nossa maneira de avaliar hoje, já que ela está mergulhada na pedagogia tradicional, em que a seletividade escolar e seus processos de formação de educandos são baseados e reforçadores da ideologia liberal com seus pressupostos do individualismo e da meritocracia.

A avaliação da aprendizagem escolar, além de ser praticada com uma tal independência do processo ensino-aprendizagem, vem ganhando foros de independência da relação professor-aluno. As provas e exames são realizados conforme o interesse do professor ou do sistema de ensino. Nem sempre se leva em consideração o que foi ensinado. Mais importante do que ser uma oportunidade de aprendizagem significativa, a avaliação tem sido uma oportunidade de prova de resistência do aluno aos ataques do professor. As notas são operadas como se nada tivessem a ver com a aprendizagem. As médias são médias entre números e não expressões de aprendizagem bem ou mal sucedidas. (...) Ou seja, a relação entre sujeitos, professor-aluno, passa a ser uma relação entre coisas: as notas (REVISTA TECNOLOGIA EDUCACIONAL, 1991).

Se o como avaliar estiver assim centrado, em exames e notas, a avaliação da aprendizagem não cumprirá sua função de subsidiar a decisão da melhoria da aprendizagem. O sujeito, ao invés de tornar-se autônomo e crítico, internalizará

padrões de conduta negativos onde seu medo o dominará tornando-o frágil perante a sociedade, além deste tipo de avaliação ser bastante útil nos processos de seletividade social.

Percebemos assim, que o modelo de avaliação reflete o sistema social ao qual está atrelado. “Desta forma, dentro de um modelo conservador da sociedade, a prática de avaliação escolar será conseqüentemente autoritária, pois ela (a avaliação), servirá como um dos mecanismos de controle e enquadramento do indivíduo dentro de padrões previamente estabelecidos e inquestionáveis, ou seja, servirá à domesticação do educando” (SILVA e CALADO).

O como avaliar, para que seja transformador e emancipador, deve dar espaço à participação de todos os sujeitos envolvidos no processo, levando em conta a realidade do momento sócio-político da escola e das condições em que a avaliação está sendo feita, pois só assim nascerá num âmbito democrático. “Uma avaliação, para ser justa deve ser abrangente, e isto só é possível com uma real participação dos indivíduos envolvidos no processo” (SILVA e CALADO).

O como avaliar deve ser centrado numa forma diagnóstica e contínua, no sentido de identificar as reais necessidades da escola como um todo e da própria sociedade onde está inserida, além de buscar soluções para os problemas evidenciados. O como avaliar deve ainda considerar todos os elementos envolvidos no processo, onde todos avaliam todos, sobretudo, conjuntamente se avalia o próprio trabalho pedagógico em que se inserem os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem.

Para desencadearmos um processo de mudança nas formas de avaliação será preciso sermos radicais e não sectários, ir à raiz da questão.

A raiz da questão, na escola, é a educação. Uma escola séria é a que promove processos educativos em que se desenvolve um saber crítico e competente. Processos educativos são aqueles que nos possibilitam incorporar a produção cultural que a humanidade e o novo povo desenvolveram na ação histórica de transformação do mundo em que vivemos. (...) O saber crítico e competente não significa, portanto, uma posse especializada, sectária e fragmentada de alguns conceitos científicos. O saber pressupõe a capacidade de compreender as questões mais fundamentais que se colocam no contexto em que vivemos, assim como a capacidade de perceber as relações entre as várias dimensões de realidade e das perspectivas científicas (FLEURI, 1984).

O como avaliar deve relacionar teoria e prática, pois o saber autêntico só se desenvolve na compreensão de nossa prática e no enfrentamento de nossos problemas. E é através da teoria que começamos a ver as possibilidades de superação. Em outras palavras “a prática é fonte, fim e critério da verdade e da teoria. (...). A escola deve desenvolver um saber em que teoria e prática se articulem organicamente” (FLEURI, 1984).

Este processo avaliativo em que se articulam teoria e prática e que se enfrentam os problemas da própria realidade, deve emergir no diálogo crítico entre pessoas que comprometam-se com o seu processo histórico. A avaliação deve desencadear processos de discussão e desenvolvimento de um saber crítico e dialético.

Portanto, o como avaliar deve levar em consideração “que a competência, criticidade e criatividade não se desenvolvem através de sistemas que induzem à memorização de conceitos, mas de processos educativos que desafiam as pessoas a compreender criticamente e enfrentar organicamente os problemas da realidade em que vivemos” (FLEURI, 1984).

## 2.5 PARA QUE AVALIAR

Muitas vezes a avaliação foi praticada na escola como modo de conduzir ao uso do castigo. No passado, castigava-se fisicamente utilizando-se da régua ou palmatória. Outras vezes utilizavam-se formas intermediárias de castigo, entre o físico e o moral. Estas formas de castigar, hoje são raras, porém “o castigo não desapareceu da escola, ele se manifesta de outras maneiras, que não atingem imediatamente o corpo físico do aluno, mas sua personalidade, sendo, no sentido que Bordieu fala em seu livro *A reprodução, uma violência simbólica*” (LUCKESI, 1995).

Nesse caso o erro do aluno é visto como fonte de castigo. O castigo vem para punir o erro. E o que é erro? Para LUCKESI (1995):

A idéia de erro só emerge no contexto da existência de um padrão considerado correto. A solução insatisfatória de um problema só pode ser considerada errada a partir de um momento em que se tem uma forma considerada correta de resolvê-lo; uma conduta é considerada errada na medida em que se tem uma definição de como seria considerada

correta, e assim por diante. Sem padrão, não há erro. O que pode existir (e existe) é uma ação insatisfatória, no sentido de que ela não atinge um determinado objetivo que se está buscando. Ao investirmos esforços na busca de um objetivo qualquer, podemos ser bem ou mal sucedidos. Aí não há erro, mas sucesso ou insucesso nos resultados de nossas ações.

O insucesso ou o erro podem servir como ponto de partida para o avanço, na medida em que eles são identificados e compreendidos, visto que, a partir deles pode-se avançar no aprendizado e na possibilidade de uma correção inteligente. Assim sendo, o erro não é fonte de castigo, mas suporte para o crescimento. O erro e o insucesso “devem ser considerados percalços de travessia, com os quais podemos positivamente aprender e evoluir, mas nunca alvos a serem buscados (...), não devemos fazer deles fontes de culpa e de castigo, mas trampolins para o salto em direção à uma vida consciente, sadia e feliz” (LUCKESI, 1995).

O primeiro passo para a superação do erro é acolhê-lo e admiti-lo, isto é, avaliá-lo e não julgá-lo, pois o julgamento é um ato que distingue o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo. Já a avaliação “como ato diagnóstico, tem por objetivo a inclusão e não a exclusão; a inclusão e não a seleção. (...) Podemos entender a avaliação da aprendizagem escolar como um ato amoroso, na medida em que a avaliação tem por objetivo diagnosticar e incluir o educando” (LUCKESI, 1995).

O diagnóstico permite-nos direcionar ou redirecionar a aprendizagem escolar, para auxiliar o educando em seu desenvolvimento pessoal e responder aos anseios da população que busca a escola. Quando a avaliação auxilia o educando no seu crescimento pessoal, ela também o auxilia em seu processo de assimilação dos conteúdos e na constituição de si mesmo como cidadão e quando a avaliação corresponde a uma necessidade social ela está formando o cidadão. Nesse sentido, o crescimento individual do educando articula-se com o coletivo.

Assim sendo, a avaliação da aprendizagem escolar auxilia o educador e o educando na sua viagem comum de crescimento, e a escola na sua responsabilidade social. Educador e educando, aliados, constroem a aprendizagem, testemunhando-a à escola, e à sociedade. A avaliação da aprendizagem neste contexto é um ato amoroso, na medida em que inclui o educando em seu curso de aprendizagem, cada vez com qualidade mais satisfatória, (...) integrando o educando num grupo de iguais, o todo da sociedade (LUCKESI, 1995).

Para que avaliar? É importante estar alerta para a função ontológica da avaliação, ou seja, sua função constitutiva. Na verdade, sua função ontológica é diagnóstica, pois ela cria bases para tomada de decisões e futuras atitudes.

A avaliação diagnóstica faz com que educando e educador se auto compreendam e encontrem meios para dar passos à frente. Desta maneira, a avaliação é motivadora do crescimento e apresenta-se como fator de aprofundamento da aprendizagem. Para tanto, a avaliação da aprendizagem utiliza-se de instrumentos que manifestem a intimidade do educando, e que articulem conteúdos, compatibilizem habilidades, níveis de dificuldade, usem linguagens claras e que auxiliem na aprendizagem do educando.

É importante que o educador tome certos cuidados na correção e devolução das avaliações, utilizando o lápis ao invés da caneta vermelha, comentando e ajudando na compreensão das dificuldades evidenciadas.

O ato de avaliar, por sua constituição mesma, não se destina a um julgamento 'definitivo' sobre alguma coisa, pessoa ou situação, pois que não é um ato seletivo. A avaliação se destina ao diagnóstico e, por isso mesmo, à inclusão; destina-se à melhoria do ciclo de vida. Deste modo, por si, é um ato amoroso. Infelizmente, por nossas experiências histórico-sociais e pessoais, temos dificuldades em assim compreendê-la e praticá-la (LUCKESI, 1995).

Esta é a avaliação libertadora que torna os homens mais humanos, conscientes de si e de sua realidade. "Avaliar, em síntese, significa refletir sobre práticas individuais e sociais e, depois, agir. (...) Julgamos portanto, que o ato de avaliar está presente em todos os momentos da vida humana" (COSTA, 1986).

A escola, através de uma prática avaliativa equivocada, assim como outras instituições sociais, define normas que servem de parâmetro para comparação entre sujeitos e, em consequência, o estabelecimento de hierarquias. Essas hierarquias se cristalizam e reforçam uma construção intelectual, cultural e social estratificada, seletiva e excludente.

O poder da organização escolar, que evidentemente deriva do sistema político, consiste em fazer de uma criança que se equivoca com as retas, que não concorda o verbo com o sujeito ou não domina o pretérito simples, um mau aluno. (...) O importante a destacar aqui é que

essas normas e critérios são fruto de uma construção social, mas são difundidos como se fossem a única forma possível de conceber a realidade. E a partir deles são tomadas decisões e definidas ações que afetam o destino social dos indivíduos (ANDRÉ, 1996).

Uma avaliação democrática e libertadora exige uma mudança da escola, inclusive, nos campos da didática e da relação professor/aluno. A avaliação proposta pela escola atual é uniforme para todos. Desta maneira, porém, fatalmente será inadequada para grupos de alunos. Fácil para alguns e difícil para outros. Daí a importância do ensino diferenciado, conquanto equalizador em termos do acesso ao conhecimento.

“Pode se atingir as mesmas competências por caminhos diversos. Diferenciação, não é sinônimo de individualização do ensino. É evidente que não se pode falar em diferenciação sem gestão individualizada do processo de aprendizagem, mas isso não significa que os alunos vão trabalhar individualmente, o que acontece é que o acompanhamento e os percursos são individualizados” (ANDRÉ, 1996).

Neste tipo de avaliação o professor deve ajudar o grupo a construir uma identidade coletiva nunca abandonando a individualidade e tomando consciência das diferenças e desigualdades. A diferença exigirá respeito aos direitos, exigirá uma grande pesquisa sobre atividades e situações, acompanhamento individualizado e, segundo MARLI (1996), citando PERRENOUD “trata-se de algo que vai romper com a indiferença às diferenças, rompendo um dos mecanismos mais eficazes de produção do fracasso escolar”.

Este tipo de avaliação é denominado avaliação formativa, já que não se preocupa em classificar, mas em formar, ajudar a aprender. Esta avaliação deve ocorrer num clima de confiança entre alunos e professores, para que dúvidas e problemas possam ser solucionados. Sua função é ajudar o aluno através da observação individualizada, além de concentrar maiores esforços nos alunos com mais dificuldades. Finalmente, MARLI (1996) acrescenta, citando PERRENOUD quando este diz que:

A observação formativa só será realmente efetiva se ela ajudar a esboçar um plano de ação. Não basta saber observar: é preciso saber agir em razão das observações. É nesse momento

que se tomam mais necessárias algumas disposições como a flexibilidade, a criatividade, a coragem de inovar. É preciso ser flexível para por em dúvida formas de organização escolar correntes, soluções e caminhos já batidos. É preciso ser criativo para inventar novas formas de organização e de ação. É preciso ter coragem de correr riscos, dispor-se a experimentar, rever o que foi feito e mudar o que não deu certo. É também nesse momento que ficam mais evidentes as carências na formação profissional dos docentes, a necessidade da formação em serviço, o papel da orientação pedagógica, o valor do trabalho em equipe.

A avaliação formativa não descarta escalas, questionários, provas, testes. Porém dominá-la é saber quando, como e para que utilizá-los.

A avaliação serve para quê? “Atentar para as dificuldades e desvios da aprendizagem dos educandos e para decidir trabalhar com eles para que, de fato, aprendam aquilo que deveriam aprender, construam efetivamente os resultados da aprendizagem” (LUCKESI, 1996). Neste caso a efetiva aprendizagem seria o centro das atenções do educador, a avaliação direcionando o objeto para uma determinada ação.

Segundo LUCKESI (1996), este tipo de avaliação foge do aspecto classificatório e indica um caminho para o professor, que é:

Coletar, analisar e sintetizar, da forma mais objetiva possível, as manifestações das condutas – cognitivas, afetivas, psicomotoras – dos educandos, produzindo uma configuração do efetivamente aprendido.

Atribuir uma qualidade a essa configuração da aprendizagem, a partir de um padrão (nível de expectativa) preestabelecido e admitido como válido pela comunidade dos educadores e especialistas dos conteúdos que estejam sendo trabalhados.

A partir dessa qualificação, tomar uma decisão sobre as condutas docentes e discentes a serem seguidas, tendo em vista: a reorientação imediata da aprendizagem, (...) o encaminhamento dos educandos para passos subseqüentes da aprendizagem.

A avaliação serve para diagnosticar a qualidade dos resultados intermediários e/ou finais.

PERRENOUD (1992) afirma que “mudar a avaliação significa mudar a escola” e SAUL (1994) propõe: “A avaliação precisa deixar de ser o grande vilão da escola brasileira para ser pensada como uma grande janela, através da qual se entra para alterar as ações e relações da escola, ou seja, o projeto pedagógico.”

### **3 ANÁLISE DO PROCESSO**

#### **3.1 DESCRIÇÃO DA REALIDADE**

Segundo RUBEM ALVES “todo ato de pesquisa é um ato político”, portanto torna-se impossível a separação entre o pesquisador e o seu objeto de pesquisa. Isto leva a crer que a investigação em situações e cenários naturais é ideal, pois de acordo com GRUNWALD, o comportamento humano é influenciado de modo complexo pelo contexto em que ocorre.

Sobre a importância do cotidiano escolar como fonte de produção do conhecimento na área educacional, PENIN (1993), vai buscar em Marx e Nietzsche o rompimento com a “prisão” na qual a filosofia, até então, colocara a vivência. Afirma ela que apenas em meados do século passado é colocada na pauta das discussões filosóficas a “importância da vivência para a compreensão da manifestação da racionalidade humana e do próprio ato do conhecimento”.

A produção de idéias, de concepções, e da consciência liga-se, a princípio, diretamente e intimamente à atividade material dos homens, como uma linguagem da vida real. Os conceitos, o pensamento, o comércio intelectual dos homens, surgem aqui ainda como emanação direta de seu comportamento material. (...) Os homens é que são os produtores de seus conceitos, de suas idéias, etc., mas os homens reais, ativos, condicionados por uma evolução definida de suas forças produtivas e pelas relações correspondentes a elas (...) Não é a consciência que determina a vida mas a vida que determina a consciência (MARX, apud PENIN, 1993).

PENIN afirma a necessidade de pesquisar “o subsolo pessoal do homem moderno (...) revolvendo as convenções que a ele se incorporaram, e sobre as quais se assenta a sua mentalidade.” Afirma ainda:

(...) o discurso científico, apoiado na formulação positivista relativa à construção do conhecimento instalou-se na modernidade, persistindo ainda hoje, como saber-referência. As instituições ou fontes divulgadoras do saber têm desconsiderado ou considerado muito pouco o valor da vivência. Esta continua sendo difundida principalmente pela literatura e pelas artes mas sem a força do “conhecimento válido” que geralmente acompanha o saber científico.

De fato, parte da pesquisa educacional tem se pautado pelos parâmetros dessa “cientificidade” que nega a vivência como originadora da produção e reelaboração do conhecimento.

É imperioso questionar com PENIN que as formulações conceituais, especificamente falando da área educacional, são geralmente elaboradas a partir da prática, da “vivência” pedagógica. Em suas palavras: “Antes do conceito “ensino” ou qualquer qualificação sobre ele ter sido formulada, já existiam as práticas pedagógicas.”

Então, é fundamental volver-se de forma reflexiva ao exame da prática, no caso, da prática pedagógica e da vivência nela envolvida, na busca da criação e recriação de novos conceitos, de novos conhecimentos.

É este o exercício que neste trabalho se busca fazer: tomar a prática avaliativa de uma amostra de professores em processo de qualificação, como objeto de reflexão para, ao lado da análise documental de material didático do próprio processo de qualificação, discutir a contribuição deste sobre aquela prática.

Assim é que este trabalho teve início com um primeiro contato com a Secretaria Municipal de Educação do Município de Guaratuba, estado do Paraná, no qual foi concedida autorização da Secretaria de Educação para a realização da pesquisa de campo.

A pesquisa se realizou em duas escolas do citado município. A seguir, buscase aqui, uma caracterização dessas escolas nas quais se dá o trabalho pedagógico que se constitui objeto de estudo no presente trabalho. A seleção destas escolas se deu em virtude da intenção de trabalhar com duas realidades distintas, a saber:

- Escola Municipal Máximo Jamur – Ensino Fundamental

Nesta escola atua uma das professoras leigas em processo de qualificação. É o trabalho desta professora que será o foco do estudo.

FIGURA 1 – ESCOLA MUNICIPAL MÁXIMO JAMUR



Trata-se de uma escola bem estruturada, tanto no seu espaço físico, como no pedagógico. Possui direção e coordenação pedagógica. Situa-se em um bairro próximo ao centro de Guaratuba, na localidade chamada Caieiras, que é uma aldeia de pescadores.

Foi realizada uma entrevista (anexo 1) com a professora leiga que atua nesta escola, no sentido de compor um breve perfil da mesma como educadora:

Esta professora tem 34 anos, reside no próprio bairro de Caieiras. Diz que “o acesso à escola é bom: “Vou a pé e gasto 8 minutos para chegar ao trabalho”. Portanto, não gasta nada com transporte.

É professora há dez anos. Atualmente tem uma carga de trabalho semanal em sala de aula, de 20 horas, gastando mais 15 horas no preparo das aulas e correção de trabalhos, a cada semana.

Falando sobre a motivação para o trabalho, diz ela: “a principal motivação é estar contribuindo de alguma forma para a aprendizagem e o futuro das crianças. Este retorno é maravilhoso. A vantagem do trabalho docente é estar sempre aprendendo, através dos cursos e dos próprios alunos, comunidade, colegas de trabalho, etc.”.

Sobre as dificuldades como professora, ela diz que: “as dificuldades são muitas, mas a que eu acho mais importante no momento é que a escola seja informatizada. A realidade de hoje é outra e as crianças querem coisas novas para se sentirem estimuladas para a aprendizagem”.

Esta professora gostaria de aperfeiçoar-se na área de informática. Não teve outra experiência profissional na área de educação antes de trabalhar nesta escola, mas trabalhou muitos anos no comércio.

Tem o primeiro grau completo e está cursando o CND pelo IESDE .

Seu salário mensal é de aproximadamente 2 salários mínimos e a renda familiar é de cerca de quatrocentos reais. Sua casa é própria e participa de atividades referentes à igreja e nas horas vagas gosta de ir à praia, ler e assistir jornais informativos.

Sobre alguns assuntos polêmicos, ela se posiciona da seguinte forma:

- Sobre a reforma agrária e o MST – Movimento dos trabalhadores sem terra, “acho desnecessário, através da violência não se consegue nada”.
- Plano Real e governo FHC: “Foi bom o Plano Real. Quanto ao presidente, já foi melhor, hoje está deixando a desejar”.
- Privatizações: “Algumas são importantes”.
- Pena de Morte: “Não concordo, porque ninguém tem o direito de tirar a vida do outro”.

Considerando como ponto fundamental no processo de qualificação, o conhecimento do professor em sua dimensão de educador e em sua inserção na realidade em que vive e trabalha, suas aspirações e necessidades em termos de qualificação é que se buscou conhecer minimamente cada uma das professoras envolvidas no trabalho de pesquisa de campo.

O esboço de perfil aqui apresentado permite identificar a professora desta escola, em primeiro lugar, com uma característica bem presente na maioria dos professores leigos: faz parte da comunidade junto à qual trabalha como professora; identifica-se com ela em sua maneira de viver e, certamente possui um saber elaborado na realidade de luta dos trabalhadores desta comunidade.

Além disso ela se apresenta como uma educadora comprometida com seu trabalho e com o significado deste para os alunos. Percebe a dimensão educativa, formativa mesmo, do próprio ato de ensinar. Entretanto, não expressa com clareza suas expectativas e necessidades em termos do processo de qualificação em que está inserida.

Em termos de seu posicionamento quanto a algumas questões polêmicas presentes na vida política do país, pode-se perceber que ela apresenta uma leitura bastante marcada pelo discurso da mídia.

- Escola Municipal Joaquim Gabriel de Miranda

Esta escola situa-se numa localidade chamada Cubatão, distante do centro de Guaratuba cerca de 70 km. Ali atuam oito professoras leigas, em todas as salas de primeira à quarta séries do ensino fundamental. O prédio, muito bem construído, possui toda a infra estrutura necessária e também direção e equipe pedagógica completa.

FIGURA 2 – ESCOLA MUNICIPAL JOAQUIM GABRIEL DE MIRANDA



Optou-se por trabalhar com somente duas turmas e duas das professoras desta escola. Também nesta escola foi realizada entrevista com cada uma das professoras envolvidas na pesquisa de campo (anexo 1) com a intenção de esboçar o perfil de cada uma delas como educadora.

A primeira professora tem 20 anos e sempre morou em Cubatão. Sua casa é própria. Ela vai às vezes de ônibus e outras vezes de bicicleta para a escola. Diz ela sobre sua despesa com transporte: “não gasto porque o ônibus é gratuito”.

Sua turma possui 35 alunos, no turno matutino. Sua principal motivação para o trabalho como professora é porque “gosto muito, sempre quis ter esta profissão”.

Para um melhor desempenho profissional, está fazendo o magistério à distância e pretende cursar faculdade. Ela trabalha apenas há um ano como professora e tem o segundo grau completo. Atua também como catequista na comunidade.

Sua posição sobre alguns assuntos polêmicos:

- Reforma agrária/MST: “Acho que a reforma agrária já deveria ter sido feita porque todos têm que ter o seu sustento”.
- Plano Real/governo FHC: “Na minha opinião tem que melhorar”.
- Privatizações: “Não deveria ser feita porque vendem as coisas que são nossas mesmas”.

A professora em questão, como a professora da Escola de Caieiras, é alguém inteiramente integrado à vida da comunidade, uma vez que sempre fez parte dela. É importante que se leve em conta esse fato no processo de qualificação.

Trata-se de uma professora bastante comprometida com o trabalho pedagógico que desenvolve e se mostra bastante interessada no próprio aperfeiçoamento profissional. Manifesta-se com clareza quanto ao que espera do processo de qualificação – para um melhor desempenho profissional - e, inclusive, situa o programa do CND no contexto de sua intenção de continuidade daquele aperfeiçoamento profissional .

Em termos de seu posicionamento em relação às questões polêmicas propostas, demonstra criticidade e autonomia.

A outra professora leiga desta escola, em processo de qualificação e envolvida na pesquisa de campo, também residente em Cubatão – Guaratuba, desde que nasceu, há 19 anos. Utiliza o ônibus escolar ou a bicicleta para chegar à escola.

Ela trabalha com uma carga semanal em sala de aula é de 20 horas e gasta outras 20, no preparo de aula e correção de trabalhos. Diz ela sobre sua motivação para o trabalho: “é que eu sempre gostei de crianças e então surgiu a oportunidade e hoje sou uma professora”. Para ela a vantagem do trabalho docente é “que ao mesmo tempo que se ensina, se aprende. Diz ter algumas dificuldades, pois começou a atuar como professora há apenas 6 meses, época em que iniciou o curso de magistério à distância. Por seu trabalho docente recebe R\$ 236,00. A renda familiar mensal é de aproximadamente R\$ 800,00.

Ela gosta de participar ativamente em sua comunidade. Como atividades de lazer gosta de ler romances, jornais e revistas, como a *Veja*. Seus programas de TV preferidos são: informativos, *Jornal Nacional*, *TV Escola*.

O que pensa ela sobre:

- Reforma agrária/MST: “Acho que o governo deveria beneficiar essas pessoas que perdem suas terras para o mesmo. Pois se continuar assim não haverá mais produtores”
- Plano Real/governo FHC: “O Plano Real que está há 6 anos em circulação veio em boa hora, pois a inflação estava muito alta. Acho que estão fazendo muita crítica, pois na minha opinião é um bom governo”.
- Privatizações: “As privatizações, na minha opinião, estão sendo casos de última hora, pois todos os governadores entram em dívidas estaduais e o governo é quem resolve”.
- Pena de Morte: “Na minha opinião quem mata deve ser morto também na pena de morte, pois quem tira a vida não merece viver em sociedade, pois é preso e logo solto”.

Esta professora também sempre fez parte da comunidade de Cubatão onde se situa a escola. É uma educadora também comprometida com um trabalho sério, considerando o número de horas semanais, seguramente não remuneradas, que dedica

ao preparo das aulas e correção dos trabalhos. Interessante também em seu perfil de educadora, à semelhança da professora de Caieiras, o fato de perceber com clareza as possibilidades de aprendizado e crescimento profissional presentes no próprio trabalho pedagógico que desenvolve.

Embora fale de dificuldades que encontra em seu trabalho, não especifica que dificuldades e que contribuição espera do processo de qualificação de que participa.

Quanto ao seu posicionamento em relação às questões polêmicas apresentadas, é nítida a influência do discurso veiculado na mídia e surpreendente a radicalização em relação à questão da pena de morte.

Lembrando BOGDAN e BICKLEN, citados em MONTEIRO, quando dizem que “a pesquisa qualitativa tem seu ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento (...) e o significado que as pessoas dão às coisas e à sua visão são focos de atenção especial pelo pesquisador”, é que podemos perceber as diferenças e as identidades de pensamento entre as professoras e a necessidade de aprofundar esse conhecimento e de que se leve isso em conta tanto no processo de qualificação formal através do CND como no processo de qualificação contínua através do necessário assessoramento e acompanhamento por parte da equipe pedagógica das escolas.

### 3.2 O PROFESSOR LEIGO E A AVALIAÇÃO

Lembrando NORONHA (1986), “um saber social não é gerado no vazio, dá-se nas relações concretas de trabalho assalariado, onde a privação e as injustiças constituem a experiência pedagógica mais forte da vida cotidiana, determinada que é fundamentalmente pelas relações de trabalho”.

Portanto, o professor é determinado e determinante do meio social onde vive. As relações entre teoria e prática, saber e agir deste professor dependerão, em grande medida, da qualidade, direção e continuidade de seu processo de formação.

FIGURA 3 – CRIANÇAS EM ATIVIDADE



Em relação ao foco deste estudo, a questão da prática de avaliação da aprendizagem realizada nas classes envolvidas na pesquisa, foi solicitado a cada uma das professoras que respondesse a um questionário (anexo 2), buscando identificar o significado, os procedimentos e as finalidades de tal prática.

Retomando a consideração teórica de que a avaliação da aprendizagem deve ser emancipadora na medida que envolva todos os atores do processo em sua concretização, implique um planejamento participativo, consciência política, capacidade de crítica e autocrítica, autogestão, entre outros elementos que a articulem com o projeto pedagógico da sociedade e da escola em que está inserida é que se busca aqui uma reflexão sobre as respostas das professoras.

Quanto à definição do significado da avaliação da aprendizagem escolar elas assim se expressam:

“Eu acho importante porque é através da avaliação que sabemos se o aluno aprendeu os conteúdos trabalhados”.

“Muito boa porque podemos observar como os alunos estão. E também se estamos conseguindo chegar ao objetivo desejado”.

“Através das atividades, acompanhamento das crianças no cadernos, correção de atividades no quadro e sempre fazendo revisões”.

Podemos observar que diante de uma mesma pergunta, ou seja, Como você define a avaliação de aprendizagem escolar?, as professoras tiveram entendimentos diversos. A primeira vê avaliação somente como verificação. Segundo LUCKESI, a verificação não implica que o sujeito retome e ultrapasse seus limites, ele diz que “a avaliação, diferentemente da verificação envolve um ato que ultrapassa a obtenção de configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer ante ou com ele. A verificação, que congela o objeto, (...) encerra-se na obtenção e registro da configuração da aprendizagem do educando, nada decorrendo daí”.

Já a segunda professora, vai além. Mesmo concebendo avaliação da aprendizagem como verificação, sua resposta sugere que ela se propõe fazer uma crítica do próprio trabalho em sala de aula em termos do atingimento de objetivos propostos.

Fechando este item vemos que a terceira professora entrevistada, em que pese ter definido a avaliação em termos dos procedimentos adotados, sugere uma prática avaliativa desenvolvida no dia a dia e levando em consideração todas as produções das crianças e ao mesmo tempo retornando os assuntos propostos.

Nenhuma das professoras, ao responder esta pergunta, mencionou o envolvimento dos alunos no processo avaliativo, deixando fora as possibilidades de democratização do processo e de construção da autonomia do educando com a conseqüente qualificação dele ou dela para a participação em âmbito maior como cidadãos.

Ao responderem à pergunta: Como você avalia a aprendizagem escolar de seus alunos? as professoras posicionaram-se da seguinte maneira:

“A avaliação dos meus alunos é feita no dia a dia, ou seja, somatória”.

“Através de provas, exercícios e também como se comportam na sala e o rendimento de cada aluno”.

“Avalio através de provas, atividades e dependendo do resultado, retorno novamente à matéria. Também avalio o comportamento, a leitura, a participação, os alunos que fazem tarefa, etc.”.

O como avaliar precisa ser marcado por critérios claramente definidos e estabelecidos de forma participativa, obviamente envolvendo os alunos. É essencial que os procedimentos permitam realmente diagnosticar as dificuldades do processo de transmissão e aquisição do conhecimento, para que as tomadas de decisões para a próxima etapa sejam realmente eficazes.

Quando a professora afirma que faz sua avaliação no dia a dia, isto é bastante interessante, pois tira o peso do momento tradicional e especial para a avaliação, que vem da educação jesuítica. Porém, “uma avaliação, para ser justa deve ser abrangente, e isto só é possível com uma real participação dos indivíduos envolvidos no processo”. (SILVA e CALADO). A resposta da professora não fornece elementos para supor este processo abrangente e participativo.

Ao mencionarem que utilizam provas, exercícios, leitura, tarefas, participação, comportamento e rendimento para avaliar, é importante lembrar que “a competência, criticidade e criatividade não se desenvolvem através de sistemas que induzem à memorização de conceitos, mas de processos educativos que desafiem as pessoas a compreender criticamente e enfrentar organicamente os problemas da realidade que vivemos” (FLEURI, 1984). Em que pese a variedade de instrumentos, o que certamente contribui para a eficácia da função diagnóstica da avaliação, impõem-se alguns questionamentos: a definição desses instrumentos se deu de forma participativa de forma a permitir a discussão do significado de cada tipo de instrumento ou procedimento? Qual é o significado da inclusão de “participação” e “comportamento” como procedimentos de avaliação? Importa questionar se não estaria aqui implícita a idéia da utilização da avaliação como mecanismo de controle, servindo à perpetuação do autoritarismo presente nas diversas práticas sociais, como afirma SILVA e CALADO: “Desta forma, dentro de um modelo conservador de sociedade, a prática de avaliação escolar será conseqüentemente autoritária, pois ela (a avaliação), servirá como um dos mecanismos de controle e enquadramento do indivíduo dentro de

padrões previamente estabelecidos e inquestionáveis, ou seja, servirá à domesticação do educando.”

O que você pretende quando avalia seus alunos? Ao responderem essa questão, as professoras posicionaram-se da seguinte forma:

“O principal objetivo é saber se eles estão aprendendo os conteúdos colocados pelo professor”.

Neste caso, cabe uma reflexão sobre o que afirma FREIRE (1979):

Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicações” e depósitos que os educandos (...) recebem (...) memorizam e repetem. Ele aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.

A ênfase do objetivo de sua avaliação, aqui expresso, é verificar e não diagnosticar.

Outras respostas sobre o que se pretende ao avaliar a aprendizagem dos alunos: “Saber se estão conseguindo entender o que passamos a eles”. Essa afirmativa se assemelha à anterior e a ênfase aqui, também é no aspecto da verificação. Implica uma postura avaliativa centrada no papel do professor em “passar” os conteúdos e verificar se os alunos “entenderam”. O papel atribuído ao aluno não sugere uma ação reflexiva sobre o próprio processo de aprendizagem nem a sua participação como sujeito no processo de avaliação da aprendizagem. Para diagnosticar e direcionar e / ou redirecionar o trabalho pedagógico escolar na direção da efetiva aprendizagem aquela reflexão e participação do aluno são fundamentais. “É ver se realmente a criança aprendeu e se está alcançando os termos da aprendizagem”. É importante que o educador tenha clareza de que, além da função diagnóstica, a verdadeira avaliação deve ter uma função libertadora como afirma COSTA (1986):

Entendemos educação libertadora como aquela que valoriza o processo de transformação do ser humano enquanto agente transformador de sua realidade, rumo à justiça.

(...)

a avaliação deve prioritariamente verificar se e como está sendo alcançado o objetivo último desse processo: a libertação de cada uma e de todas as pessoas nele envolvidas.

Nesta perspectiva, o critério da avaliação estará basicamente relacionado ao fator que possibilita aos homens tomarem-se mais humanos e cada vez mais livres: a tomada de consciência de si e de sua realidade.

Avaliar, em síntese, significa refletir sobre práticas individuais e sociais e depois agir. (...) Julgamos portanto, que o ato de avaliar está presente em todos os momentos da vida humana.

Finalmente, ao responderem a última pergunta, (A partir da avaliação o que você faz na sua classe?), as professoras apresentaram as seguintes respostas:

“Após a avaliação nós podemos concluir se os alunos aprenderam os conteúdos já trabalhados, ou não. Desta forma é que vamos saber se devemos dar continuidade, ou retornar para conseguir uma aprendizagem de forma ampla e objetiva”.

“Depois da avaliação vejo o que eles acertaram e o que erraram e explico novamente os assuntos que eles não entenderam”.

“Se depois da avaliação tiver alunos que não alcançaram a sua média, faço uma revisão para o que foi dado”.

Esta última afirmativa é indicadora de um sério equívoco que reduz a ação ligada à avaliação, ao alcançar “médias”, ou seja reduz as decisões à questão meramente burocrática.

Parte da finalidade da avaliação é mencionada nas respostas anteriores: a retomada dos conteúdos não apreendidos. Certamente é importante que o professor tome ciência do que o aluno aprendeu ou não, do que precisa retomar ou aonde precisa avançar. Porém, mais importante é ajudar a aprender. O professor certamente deve dispensar maior atenção aos alunos com mais dificuldades, respeitando as diferenças e ao mesmo tempo construindo um sentido de confiança e comunicabilidade. Transformar o processo avaliativo da aprendizagem em um ato amoroso, nas palavras de LUCKESI (1996):

Defino a avaliação como um ato amoroso no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo (...) inclusivo.

A avaliação, por si, é acolhedora e harmônica, como o círculo é acolhedor e harmônico (...) Avaliar um aluno com dificuldades de aprendizagem é criar a base do modo de como incluí-lo dentro do círculo da aprendizagem; o diagnóstico permite a decisão de direcionar ou redirecionar aquilo ou aquele que está precisando de ajuda.

Segundo MARLI, 1996, citando PERRENOUD: “Trata-se de algo que vai romper com a indiferença às diferenças, rompendo um dos mecanismos mais eficazes de produção do fracasso escolar”.

FIGURA 4 – SALA DE AULA



### 3.3 OS ALUNOS E A AVALIAÇÃO

Na linha de pesquisa qualitativa adotada no presente trabalho, foram aplicados questionários (anexo 3) a todos os alunos das três turmas envolvidas na pesquisa de campo, formadas pelos alunos das três professoras leigas em processo de qualificação e, por isso, igualmente envolvidas neste trabalho, a saber:

- 18 alunos na primeira série,
- 35 alunos na terceira série e
- 32 alunos na quarta série.

O instrumento consta de quatro perguntas que buscam a percepção dos alunos em relação ao processo de avaliação escolar em que estão inseridos em termos de: o

que é avaliar, como é feita a avaliação e para que é feita a avaliação da aprendizagem escolar.

Na primeira série, como os alunos são crianças que estão em fase de alfabetização, foram auxiliados pela professora e juntos construíram respostas coletivas. Os alunos que ainda não se apropriaram da escrita, utilizaram-se de desenhos para formularem suas respostas, desenhos estes que foram “explicados” pelos alunos, sendo registradas tais explicações.

Nas turmas de terceira e quarta séries, os alunos foram agrupados em equipes para discutir e responder as questões do instrumento.

Os alunos da 1ª Série formularam assim sua definição de avaliação (~~certamente traduzida na linguagem da professora que registrou suas “explicações”~~):

“É um teste para verificar nossos conhecimentos”. Considerando a forma coletiva e sob a coordenação da professora, tal resposta revela uma compreensão e, provavelmente um trabalho bastante limitado de avaliação, restrito à concepção de avaliação como verificação da aprendizagem.

A respeito de como é feita a avaliação da aprendizagem, os alunos assim se expressam: “Tudo o que nós fazemos na escola tem valor. Leitura e produção de texto, desenhos e brincadeiras”. Esta resposta, não obstante denotar um trabalho contínuo de avaliação, o que é bastante interessante como meio de se obter os dados necessários para que a avaliação, de fato, permita a revisão do trabalho pedagógico, parece indicar, por outro lado a mesma dimensão de verificação. A expressão “tudo...tem valor” sugere uma forma quantitativa de proceder a avaliação da aprendizagem.

Também em relação à finalidade da avaliação, a resposta da turma de alunos da primeira série – “A avaliação é feita para saber qual é o nosso nível de conhecimentos”- não permite vislumbrar uma prática avaliativa que supere a verificação, o aspecto quantitativo e possa se projetar na busca do aspecto qualitativo.

A resposta dos alunos à questão do que é feito a partir da avaliação da aprendizagem, -“Nós continuamos aperfeiçoando nossos conhecimentos todos os dias” - pode ser trabalhada com alunos e professora no sentido de clarificá-la em termos objetivos da direção concreta do aperfeiçoamento sugerido. Seguramente essa resposta

tem algo de uma concepção teórica que a própria professora assume e passou aos alunos ao elaborar com eles a resposta, embora sua prática avaliativa expressa em suas respostas anteriormente analisadas, não a confirmem.

Na verdade, em diferentes estudos sobre avaliação, fica clara a dificuldade dos professores em passar da teoria a uma prática avaliativa mais consistente com uma prática pedagógica participativa, democrática e emancipatória. Como afirma MEDIANO (1987) “A avaliação é, sem dúvida, um dos aspectos mais problemáticos da prática pedagógica na escola de 1º grau”.

Na turma de 3ª Série, os 35 alunos foram agrupados em 7 equipes de 5 elementos. Através de discussão em grupo, mediada pelas pesquisadoras, os alunos chegaram às respostas, conforme segue:

**Pergunta 01 – O que é avaliação da aprendizagem escolar?**

- Tomar leitura            7 equipes
- Tomar tabuada        7 equipes
- Atividades              7 equipes
- Provas                    7 equipes
- Corrigir                  4 equipes
- Cartazes                 1 equipe

Tomando as respostas que ocorrem em todas as equipes, pode-se dizer que os alunos, absolutamente não têm clareza do que seja avaliação da aprendizagem. A partir de tal falta de clareza, pode-se inferir que esta prática se dá sem sua participação.

**Pergunta 02 – Como é feita a avaliação da aprendizagem em sua classe?**

- Ensinar                    7 equipes
- Bingo                      5 equipes
- Brincar                    4 equipes
- Perguntar                4 equipes
- Prova                      3 equipes
- Reunião com pais        2 equipes

- Trabalho em grupo            2 equipes
- Escrever no quadro            1 equipe
- Conversar                        1 equipe
- Tarefas de casa                1 equipe
- Cartazes                         1 equipe
- Leitura                          1 equipe

As indicações dos alunos confirmam também a falta de compreensão sobre os procedimentos de avaliação e ratificam sua não participação no processo, em que pese a possibilidade de problematizar com alunos e professores sobre a utilização de tais situações como meios de avaliar a aprendizagem

**Pergunta 03 – Para que se faz a avaliação da aprendizagem?**

Verificar aprendizagem de:

- Exercícios                        7 equipes
- Leitura                            7 equipes
- Tabuada                          7 equipes
- Ver se aprendemos            2 equipes
- Explicar novamente         1 equipe

A ênfase das respostas dos alunos reforçam a conclusão, a partir das falas das professoras, de uma avaliação restrita ao aspecto de verificação da aprendizagem, confirmando a afirmativa de LUCKESI (1996) de que “A escola opera com verificação e não com avaliação da aprendizagem.” Note-se que apenas uma equipe aponta a possibilidade de alguma retomada do processo de ensino e aprendizagem.

**Pergunta 04 – O que é feito em sua classe a partir ou depois da avaliação da aprendizagem?**

- Correção:                         7 equipes
- Dar nota e boletim:            7 equipes
- Reunião com pais:              6 equipes

As respostas das diferentes equipes a essa questão denotam uma prática avaliativa como um fim em si mesma e que se encerra no registro e na comunicação dos resultados aos pais, contrariamente ao que afirma LUCKESI (1996) “A avaliação (...) da aprendizagem, não possui uma finalidade em si; ela subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido.” Ou seja, nas palavras de MEDIANO (1987) “O estudo das questões da avaliação está relacionado aos fins pretendidos pela educação.”

Em outras palavras, quão distante se acha tal prática avaliativa escolar, do ponto de vista evidenciado nas respostas dos alunos, do que propõe PATTON (1990), citado em CARVALHO (2000): “A avaliação surge para fazer acontecer a própria qualidade da educação.”

Os 32 alunos da 4ª Série foram agrupados em 6 equipes, que discutiram e registraram suas respostas.

**Pergunta 01 – O que é avaliação da aprendizagem escolar?**

- Tomar leitura                    6 equipes
- Tomar tabuada                6 equipes
- Prova                                6 equipes
- Texto                                5 equipes
- Atividades                        3 equipes
- Rever cadernos                2 equipes
- Cuidar da escola                1 equipe

As respostas dos alunos da 4ª série, à semelhança dos da 1ª e 3ª, evidenciam seu desconhecimento em relação ao significado da avaliação da aprendizagem, o que também evidencia a ausência de participação dos alunos em tal processo. Contudo, ao citarem nesse item alguns procedimentos de avaliação, não obstante o equívoco de defini-la pelos procedimentos, dois destes sugerem um avanço em termos de procedimento, quais sejam: “texto” e “rever cadernos”, pelas grandes possibilidades que estes procedimentos, não mencionados nas outras turmas, podem encerrar como fonte de dados relevantes para um verdadeiro processo de avaliação da aprendizagem

escolar, numa perspectiva diagnóstica. Um outro ponto curioso, embora mencionado por uma só equipe, é “cuidar da escola”. Seria interessante indagar dos alunos sobre o significado dessa resposta uma vez que, de certa forma, avaliar poderia ser definido como “cuidar da escola”, no sentido de que se possa, através de um processo avaliativo consistente, contribuir para, nas palavras de ALBUQUERQUE (2000) “...dimensionar a significação social da escola para a maioria da população brasileira.”

**Pergunta 02 – Como é feita a avaliação da aprendizagem em sua classe?**

- Escrever no quadro                    3 equipes
- Trabalho de grupo                    3 equipes
- Educação física                        3 equipes
- Ensinar                                    2 equipes
- Tarefas de casa                        2 equipes
- Prova                                      2 equipes
- Tabuada                                  2 equipes
- Brincar                                    1 equipe
- Leitura                                    1 equipe

Aqui também, como nas respostas da 3ª série, a menção de um conjunto de recursos, conquanto interessante, não expressa clareza quanto à sua utilização no âmbito dos procedimentos de avaliação da aprendizagem, os quais, precisam ser marcados pelo rigor e sistematização para que possam fornecer os elementos necessários para um verdadeiro processo avaliativo. Segundo MEDIANO (1987) “Só assim poderemos obter os dados relevantes que, após um julgamento de valor, levem a uma tomada de decisões adequada.”

**Pergunta 03 – Para que se faz a avaliação da aprendizagem?**

- Verificar a aprendizagem            6 equipes
- Rever matéria                            6 equipes

Em relação a essa questão, como nas respostas anteriores, está fortemente implícita a idéia de avaliação como verificação da aprendizagem. Entretanto, é

significativo que todas as equipes, a par da verificação, assinalem também a revisão da matéria. Isto indica, certamente algum avanço em termos de retomada do trabalho pedagógico num sentido de aprimoramento da aprendizagem do aluno, o que merece ser problematizado e aprofundado em conjunto por alunos e professores.

**Pergunta 04 – O que é feito em sua classe a partir ou depois da avaliação da aprendizagem?**

- Dar nota e boletim      6 equipes
- Reunião com pais      5 equipes
- Exercícios              4 equipes
- Correção                3 equipes

Este conjunto de respostas nos remete, de novo à necessidade de professores, alunos e pais superarem a compreensão de avaliação como um momento terminal no trabalho pedagógico; ampliar e resignificar o conjunto de possibilidades de trabalho com os dados obtidos através dos procedimentos de avaliação da aprendizagem na construção coletiva de novas oportunidades de conhecimento.

A avaliação, segundo LUCKESI (1995):

Auxilia o educador e o educando na sua viagem comum de crescimento, e a escola na sua responsabilidade social. Educador e educando, aliados, constroem a aprendizagem, testemunhando-a à escola, e à sociedade. A avaliação da aprendizagem neste contexto é um ato amoroso, na medida em que inclui o educando em seu curso de aprendizagem, cada vez com qualidade mais satisfatória, (...) integrando o educando em um grupo de iguais, o todo da sociedade”.

Enfim, os dados, a partir do trabalho com alunos e professoras, aqui expressos e analisados, revelam uma prática avaliativa que não difere da maioria das escolas brasileiras: uma prática limitada à dimensão de verificação da aprendizagem como um fim em si mesma e centralizada no professor. Uma prática que carece de significado numa direção transformadora da qualidade do próprio trabalho pedagógico escolar. Uma prática frequentemente pouco democrática e participativa.

FIGURA 5 – CRIANÇAS EM ATIVIDADE n.º 2



### 3.4 O IESDE E A AVALIAÇÃO

Encontramos no material didático utilizado pelo IESDE, no Curso Normal à Distância – CND, vários tópicos sobre avaliação escolar inseridos em diferentes capítulos.

Para a presente análise, foram selecionados os capítulos referentes ao Sistema Educacional Brasileiro e Didática, na busca da concepção de avaliação veiculada por este material.

No capítulo referente ao Sistema Educacional Brasileiro – Módulo 1, é analisado o que a Lei nº 9394/96 diz sobre a avaliação. O IESDE utiliza o artigo 24, inciso V:

A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) a avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos e dos resultados ao longo do período letivo sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pela instituição de ensino em seus regimentos.

Sobre este inciso, o seguinte comentário:

É necessário avaliar a qualidade de conhecimento que o aluno traz e não somente a quantidade de conhecimentos. Em geral, o aluno estuda para passar de ano, para tirar uma nota e não para aprender. Nós, professores, nós, escola, assim agimos. Julgamos o desempenho de nossos alunos, por meio de uma nota obtida, de uma prova, em um único momento do processo de ensino-aprendizagem.

As provas que nossos alunos fazem são mal elaboradas, com questões que permitem dupla interpretação e corrigidas segundo nossa visão. (...) Com certeza existem exemplos bem graves, que acarretam um atraso na escolarização das nossas crianças e uma grande injustiça. Com relação aos resultados obtidos ao longo do período letivo, eles devem prevalecer sobre os da prova final.

A média anual do aluno é o somatório das avaliações realizadas durante o processo ensino-aprendizagem. Se o aluno possui média quatro e num exame final, tira nota três, a média anual deve ponderar sobre a do exame final.

De acordo com este resultado, podemos afirmar que o aluno “desaprendeu”. Isto é possível? Como podemos exigir num exame final todos os conteúdos ministrados durante o ano? Estes conteúdos foram cobrados mensalmente ou bimestralmente, por partes. A avaliação não é elaborada de acordo com os objetivos fixados. O aluno não sabe exatamente o que ele deve saber.

A crítica ao processo avaliativo é pertinente e confere com a concepção que está na base dos procedimentos encontrados no trabalho pedagógico dos professores em processo de qualificação, bem como de grande parte dos professores que atuam nas escolas brasileiras, conforme inúmeros estudos o têm apontado.

Seria interessante que os elementos presentes nessa crítica, fossem discutidos, já no nível teórico, de forma radical, que fosse à raiz da questão, ou seja à vinculação desse modelo de avaliação a um modelo de trabalho pedagógico coerente com um modelo de sociedade, ou, nas palavras de LUCKESI (1995):

A avaliação da aprendizagem escolar no Brasil, hoje, tomada *in genere*, está a serviço de uma pedagogia dominante que, por sua vez, serve a um modelo social dominante, o qual, genericamente, pode ser identificado como modelo social *liberal conservador*...

(...) a avaliação da aprendizagem escolar será autoritária estando a serviço de uma pedagogia conservadora e, querendo estar atenta à transformação, terá de ser democrática e a serviço de uma pedagogia que esteja preocupada com a transformação da sociedade a favor do ser humano, de todos os seres humanos, igualmente.

Outro ponto importante é que as críticas presentes no material didático sejam problematizadas, tomando-se a prática concreta dos participantes, buscando estudar sua ocorrência nessa prática, as raízes, as causas mais imediatas e as possibilidades de

superação dessa forma de conceber e de praticar a avaliação no cotidiano das escolas envolvidas no processo de qualificação.

O documento propõe: "A avaliação é um processo coletivo. Os critérios devem ser claros e discutidos com os alunos, caso contrário, estaremos exercendo autoritariamente a nossa profissão."

Esta é, sem dúvida, uma proposição relevante do ponto de vista da concepção de avaliação e do próprio trabalho pedagógico em que ela se insere. Assim, vem de encontro a uma necessidade evidenciada nos dados coletados junto a alunos e professores, nos quais fica claro que o processo avaliativo não se dá de forma coletiva. Seria interessante que tal processo avaliativo em sua concretude, fosse objeto de discussão no curso de capacitação.

Continua o texto do material didático do IESDE:

Na alínea b, você pode observar que a legislação fala em acelerar os estudos dos alunos que estão atrasados. Para que isto seja possível, será necessária a utilização de recursos e metodologias diferenciadas, além de muita dedicação e competência por parte de todos nós, professores, pois teremos que prestar atendimento individualizado.

Tal alternativa poderá trazer para a escola muitas crianças, que, por se sentirem fracassadas (aliás, não é só uma questão de sentimento, a escola forneceu um certificado de fracasso, quando colocou como resultado final: "REPROVADA"), abandonavam seus estudos, apresentando defasagem idade/série. A possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação de aprendizado, é também uma grande fonte de motivação para os alunos prosseguirem seus estudos. As crianças com mais facilidade de aprendizagem passam a contar com esta possibilidade.

(...) Os estudos de recuperação, continuam obrigatórios, de preferência paralelos ao período letivo. É urgente que a escola repense os procedimentos de recuperação. Quando o aluno refaz uma avaliação, com o mesmo conteúdo: se ele possuía na primeira avaliação nota quatro e na recuperação consegue nota oito, o professor acaba fazendo uma média das duas notas. Ora, o aluno não conseguiu atingir todos os objetivos? Ele não apresentou um desempenho melhor? Porque a nota obtida no segundo momento não é a que prevalece? Porque continuamos com posturas autoritárias? É um castigo para o aluno, para que ele não repita tal situação!

Aqui uma crítica procedente quanto à manipulação de notas de forma autoritária. Importante fazer essa observação, sobretudo a partir das constatações, pelos dados levantados e analisados, de que professores e, sobretudo alunos têm bem presente essa dimensão quantitativa ligada à avaliação, contudo, seria extremamente importante que, também já no nível da teoria aqui apresentada, se propusesse a superação da redução dos encaminhamentos pedagógicos à questão de registro de

resultados, ainda que fiéis e coerentes. Que se discutam encaminhamentos na direção da reflexão, da participação de alunos e comunidade na reorganização do trabalho pedagógico mesmo, no sentido de uma nova qualidade que de fato se proponha a construção do êxito e da autonomia do educando.

**A motivação da aprendizagem continua baseada em mecanismos de premiação e castigo. Isto pode funcionar para determinadas crianças que gostam de desafios. Para outras, que acabam se convencendo de que jamais conseguirão tal prêmio e desistem, assumindo um fracasso que não é delas, aquele modelo não serve" (FILIPAK e CERVI, 1999).**

O referencial teórico construído para fundamentar a presente análise, permite a discordância em relação à primeira parte de tal afirmativa, em outras palavras, permite afirmar que aquele modelo de motivação não serve para criança alguma. Como disse sabiamente um aluno de 2º grau, tal modelo serve é para “aumentar a insegurança dos mais fracos e arrogância dos mais fortes”. Tal modelo, calcado na meritocracia serve, sim, como expresso na segunda parte da afirmativa, para legitimar a ideologia dominante baseada no individualismo e na competição. Importa muito discutir tal questão de forma bem crítica com os professores e estes com seus alunos para que se possa caminhar na construção de uma outra lógica de relações no interior da escola: a lógica da solidariedade e da mútua ajuda na superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos.

No capítulo referente à Didática, do Módulo 2, o IESDE conceitua avaliação da aprendizagem da seguinte forma:

O conceito de avaliação da aprendizagem tem evoluído sensivelmente nas últimas décadas. Sua definição se tornou mais ampla e mais complexa assim como sua aplicação. Muitas teorias contribuíram para o enriquecimento deste tema, entre elas, particularmente, a psicologia evolutiva e a psicologia da aprendizagem, e, mais tarde, as diferentes concepções que se relacionam com a formação da pessoa e com o próprio processo de ensinar-aprender. A avaliação da aprendizagem representou, até recentemente, a medida do progresso do aluno pela quantificação do que ele supostamente tenha aprendido no contexto escolar. Ou seja, em outras palavras, a avaliação escolar dava a medida da quantidade de conhecimentos dominados pelos alunos.

No começo deste século, quando o tema da avaliação da aprendizagem foi efetivamente introduzido como questão teórica, consolidou-se o seu significado de medida. Pouco mais tarde, essa concepção seria aperfeiçoada pela criação e emprego de testes e escalas. O exame e o número se firmaram, pois, como referência para situar o aluno e decidir sobre a evolução da sua vida escolar.

Desde o início da década de 70, o entendimento sobre a avaliação da aprendizagem tomou um rumo mais crítico. Sua preocupação principal se voltou ao uso da avaliação para a melhoria de todo o tipo de aprendizagem. Seu fundamento recebe uma dimensão qualitativa.

Seria de grande valia que o documento considerasse e aprofundasse o estudo das contribuições do pensamento pedagógico crítico que tem feito a análise do significado sociológico, político e ideológico da avaliação da aprendizagem enquanto mecanismo que tem servido à discriminação e seleção social. Seria importante que o documento incluísse conclusões de inúmeros estudos sobre o tema que têm apontado para evidências de desserviço e inadequação das práticas de avaliação da aprendizagem escolar tradicionais à democratização da escola. Como diz MELO no prefácio do interessante livro de PATTO (1996) – *A Produção do Fracasso Escolar*: “As avaliações negativas são inculcadas dia a dia, apoiadas, implacavelmente no desentendimento e no desconhecimento. O resultado não poderia ser diferente: a escola pública de 1º grau falha na sua tarefa básica de alfabetização das crianças das camadas populares, excluindo-as precocemente de seu interior...”

Entretanto, passados esses quase trinta anos de estudo e discussão sobre o tema da avaliação da aprendizagem, a mais simples observação dá conta de que o discurso teórico está mais consolidado do que sua prática nas escolas.

De fato, essa é uma constatação de inúmeros estudos, inclusive da presente monografia: não obstante o estudo sobre avaliação, a prática pedagógica da avaliação da aprendizagem escolar permanece resistentemente cristalizada em sua concepção tradicional, quantitativa e, sem dúvida, permanece fator de exclusão em vez de ser, como o é, por definição, em tese, mecanismo de renovação, de transformação da escola. De fato, como afirma MEDIANO (1987):

A avaliação é, sem dúvida, um dos aspectos mais problemáticos da prática pedagógica na escola de 1º grau. Mesmo escolas que desenvolvem um bom trabalho junto aos alunos demonstram debilidade nas suas práticas avaliativas. ANDRÉ e MEDIANO (1985), estudando a prática pedagógica de uma escola bem sucedida, encontraram que a avaliação parecia ser o aspecto mais controvertido no qual havia menos consenso entre as professoras.

Então, a par do sugerido aprofundamento teórico de uma concepção crítica de avaliação, é importante que, no processo de qualificação dos professores, sua prática

avaliativa concreta seja tomada como objeto de reflexão, seja revista à luz da teoria estudada.

Pode se afirmar, sem risco de errar, que a questão da avaliação não avançará se não houver uma reformulação do sistema de ensino, de suas concepções, de seus valores. Neste sentido, também a mentalidade de professores e de professoras, de pais, de alunos e de alunas fazem pressão para a manutenção deste modelo tradicional de avaliar o trabalho da escola.

É necessário e urgente derrubar as crenças e os mitos que inspiram a lógica do absurdo que rege o modelo da avaliação da aprendizagem, inclusive nas escolas brasileiras.

(...) Existe variedade de conduta com relação à avaliação da aprendizagem: cada professor/professora vê e aplica o processo de avaliação de acordo com suas convicções. O conceito de avaliação aqui adotado tem um caráter fundamentalmente qualitativo e formativo.

A avaliação aplicada ao ensino e à aprendizagem consiste em um processo sistemático e rigoroso de coleta de dados, que se realiza desde o início do processo ensino-aprendizagem. Ela deve tomar disponível uma informação contínua e significativa que proporcione conhecimento de uma situação de aprendizagem e referências para formar juízos de valor, de modo a indicar o que deve ser feito para o prosseguimento e o progresso da atividade educativa.

Portanto, considera-se que a avaliação da aprendizagem deve ser mais do que a comprovação de resultados para uma qualificação posterior (aprovação X reprovação). O erro na aprendizagem, não deve provocar sansão e sim servir à orientação sobre procedimentos necessários a um melhor aproveitamento da aprendizagem.

Existem vários tipos de avaliação aplicada à aprendizagem. Alguns teóricos distinguem a avaliação de acordo com a sua finalidade. Assim, segundo a sua função, a avaliação pode ser somativa ou formativa.

A avaliação somativa tem como função determinar o valor de um produto final, decidir se o resultado é positivo ou negativo. É um julgamento definitivo que se emite em um momento concreto, final.

A soma e a média de notas obtidas pelos exames constituem o principal uso destes tipos de avaliação nas nossas escolas; mas a aprendizagem não é uma simples acumulação de dados, é, sim, uma construção crítica e criadora. As aprendizagens, observa CASANOVA (1995), não se somam umas às outras; antes, elas se reorganizam umas com outras, apóiam-se, reestruturam o saber e o fazer do sujeito em um processo contínuo que não pode ser visto ou apreendido de forma estanque.

A avaliação formativa tem como finalidade melhorar ou aperfeiçoar o processo de aprendizagem. Neste caso, ela se realiza ao longo do processo de aprendizagem, de forma paralela e simultânea às atividades que o educando desenvolve; levanta dados e atribui valores sobre as aprendizagens que o aluno/a aluna vão realizando e seu modo particular de fazê-lo (ritmo, estilo, inconvenientes, etc.). No momento em que detecta dificuldades na aprendizagem, a avaliação sugere meios didáticos adequados para superá-las.

Deste modo, a avaliação formativa permite uma ação reguladora entre o processo de ensino e o processo de aprendizagem, fazendo com que não seja exclusivamente o aluno/a aluna quem deva adaptar-se ao sistema educativo que lhe é imposto, mas também este sistema educativo deve se adequar às pessoas que atende e em função das quais tem sentido (CASANOVA, 1995).

Que o trabalho de qualificação dos professores inclua procedimentos didáticos de discussão desses conceitos e de seu aprofundamento com leituras complementares e

que se estabeleça um diálogo com a prática pedagógica de avaliação da aprendizagem desenvolvida pelos participantes no sentido de que possam superar os equívocos constatados na pesquisa de campo do presente estudo.

Quanto aos parâmetros de avaliação do educando, a avaliação pode ser normativa ou individualizada. A avaliação normativa supõe a qualificação do educando em função do nível do grupo que integra. Provas padronizadas, qualificações prefixadas, classificações, expressam este tipo de avaliação. Quantas vezes o professor/a professora, antes de “dar nota” às redações de seus alunos/ suas alunas, compara os trabalhos do conjunto? Esta também é uma forma normativa de avaliar.

Uma das críticas que CASANOVA atribui à avaliação normativa é que o aluno/ a aluna pode alcançar suficiência em relação aos critérios estabelecidos em uma situação padrão, mas seu rendimento pode não ser satisfatório porque ele/ela não cobriu suas possibilidades de desenvolvimento, estimadas como mais amplas.

De qualquer modo, este tipo de avaliação serve às cobranças de conteúdo.

Quando o professor/a professora avalia levando em consideração as capacidades que o aluno possui e suas possibilidades de desenvolvimento em função de circunstâncias particulares que interferem em sua aprendizagem está desenvolvendo uma avaliação individualizada, isto é, sobre o sujeito e em função do sujeito. O referencial para a avaliação é inerente à própria pessoa avaliada.

Para se aplicar uma avaliação desta natureza é imprescindível realizar uma qualificação psicopedagógica inicial das capacidades e possibilidades do aluno ou aluna, projetar as aprendizagens que podem ser alcançadas durante um período de tempo determinado. É de acordo com esta qualificação inicial e a projeção realizada que o aluno/ a aluna vai sendo avaliado durante seu processo de aprendizagem e em relação ao resultado final a ser alcançado (CASANOVA, 1995).

Esses últimos conceitos precisariam ficar mais claros, especialmente para o professor leigo em processo de qualificação. Os conceitos aparecem misturados a um esboço de crítica a eles e são de novo retomados de forma ambígua.

Numa perspectiva temporal, podem se distinguir três tipos de avaliação da aprendizagem: inicial, processual e final.

A avaliação inicial identifica a situação de partida do aluno/da aluna. (...) A avaliação processual acompanha todo o processo de aprendizagem do aluno/da aluna e do ensino do professor/da professora. (...) A avaliação final complementa o processo avaliativo integrado pela avaliação inicial e pela avaliação processual.

(...) Finalmente, a qualidade da educação depende, em boa medida, do rigor da avaliação que se lhe aplica. Avaliar é uma tarefa complexa e deve ser realizada com a máxima seriedade”. (CERVI e FILIPAK, 1999).

Seria interessante a inclusão de material teórico que aprofundasse a discussão da questão do significado da necessidade de rigor nos procedimentos de avaliação e

que o trabalho pedagógico no curso de qualificação incluísse estratégias de elaboração de instrumentos de avaliação.

Enfim, da análise dos itens referentes à avaliação no documento do IESDE, ressalta por um lado, a necessidade de aprofundamento teórico numa direção crítica, e, por outro, a necessidade de se assegurar estratégias didáticas que articulem essa teoria à prática concreta dos professores em processo de qualificação.

## CONCLUSÕES E PROPOSIÇÕES FINAIS

O objetivo principal do presente trabalho foi verificar em que medida o programa de qualificação de professores leigos em andamento no município de Guaratuba tem contribuído para que este professor possa constituir com seus alunos e com a totalidade da escola uma maior clareza em relação à função ontológica da avaliação, ou seja, sua função constitutiva, para que a prática de avaliação escolar possa significar, de fato, o que é, por definição a avaliação: elemento essencial de revisão e aprimoramento do próprio trabalho pedagógico escolar como fator de democratização da escola e de ruptura com a autocracia, a seletividade e exclusão tão arraigadas no escola brasileira.

O trabalho permitiu concluir:

O perfil dos professores em processo de qualificação, sua vinculação com a comunidade em que a escola está inserida e seu compromisso com o trabalho pedagógico que desenvolvem, apontam para a importância de aprofundamento de conhecimentos e de que se leve em conta este perfil, tanto no processo de qualificação formal através do CND como no processo de qualificação contínua através do necessário assessoramento e acompanhamento por parte da equipe pedagógica das escolas.

Os dados, a partir do trabalho com alunos e professoras, aqui expressos e analisados, revelam uma prática avaliativa que não difere da maioria das escolas brasileiras: uma prática que enfatiza a dimensão de verificação da aprendizagem como um fim em si mesma e centralizada no professor. Uma prática que carece de significado numa direção transformadora da qualidade do próprio trabalho pedagógico escolar. Uma prática freqüentemente pouco democrática e participativa.

Da análise dos itens referentes à avaliação no documento do IESDE, ressalta por um lado, a necessidade de aprofundamento teórico numa direção crítica, e, por outro, a necessidade de se assegurar estratégias didáticas que articulem essa teoria à prática concreta dos professores em processo de qualificação.

Diante disso é possível afirmar que até o presente, não é possível identificar aquela contribuição. Entretanto, considera-se que a partir das indicações que se apresentam a seguir, sobre os programas de qualificação, é possível apontar para a possibilidade de que essa contribuição se efetive.

O processo de qualificação do professor leigo pressupõe primeiramente o reconhecimento do trabalho como princípio educativo: a consideração da escola em que atuam os professores em processo de qualificação como espaço de produção do saber e do pensar a mediação da realidade em que professores e alunos se inserem; e, igualmente, o âmbito do próprio processo de qualificação tomado em sua dimensão educativa, especificamente em relação à concepção de avaliação da aprendizagem implícita na prática pedagógica do próprio curso.

Outro ponto é o que afirma THERRIEN “O princípio político da educação acompanha o princípio educativo do trabalho (...) na direção da totalidade e do coletivo.”

Essencial é considerar, no processo de qualificação que ele ocorra na forma de práxis, de articulação entre ação e reflexão. Reconhecer que a práxis, no caso a práxis pedagógica comporta uma dimensão política de intencionalidade, de compromisso e que esta dimensão política da práxis surge no trabalho coletivo. Reconhecer que a práxis comporta uma dimensão pedagógica e que esta dimensão reconhece a relação entre saber e ação.

Assim, o estudo apontou para a necessidade de apreensão por parte do agente educativo, no caso, o programa de qualificação de professores leigos, em sua inserção na prática educativa, da totalidade, do contexto em que a consciência crítica do sujeito, aluno em processo de qualificação está envolvida.

O ponto de partida precisa ser esse professor como sujeito histórico; buscar conhecê-lo, sua inserção na realidade em que vive e trabalha, sua prática pedagógica com as peculiaridades que lhe são inerentes, suas expectativas e necessidades de qualificação, seus limites e possibilidades de crescimento e aprimoramento pedagógico.

Sem dúvida, como expressa uma das professoras envolvidas na pesquisa de campo do presente estudo, a qualificação é buscada como fator de aprimoramento de sua prática pedagógica.

“A qualificação e a formação pedagógico social da professora leiga deve assegurar-lhe condições profissionais de ensino de boa qualidade (...), não se pode simplesmente substituir essa educadora, (...) por outra preparada pedagogicamente nos mesmos moldes que levaram ao fracasso da escola pública” (THERRIEN, 1991).

Portanto, o professor leigo percebido desta maneira torna-se um agente da práxis social. Sua formação deve passar por um processo de elaboração de uma consciência crítica e organizativa junto a outros trabalhadores da educação e também deve prepará-lo como agente educativo específico da comunidade da qual é parte integrante, levando-se em conta o conhecimento da realidade brasileira para que se possa ter uma compreensão da dimensão política de seu próprio trabalho no contexto de um país marcado por contradições, disparidades e regionalidades.

Propõe-se aqui, com MEDIANO (1987), “...que o treinamento em serviço tem que ser realizado nesse sistema: a partir dos próprios professores, problematizando e discutindo sua prática pedagógica e a partir daí, se sentirem necessidade, programando cursos com os conteúdos solicitados.”

Também, importante é a questão da avaliação, do acompanhamento e da continuidade do programa de qualificação na prática pedagógica dos professores e aí, também com MEDIANO (1987) propõe-se: “...a supervisão escolar, onde ela exista, poderá ter um importante papel no treinamento dos professores, caso os supervisores assumam uma função pedagógica e não apenas burocrática.”

Coletivamente deverão ser desenvolvidas reflexões pedagógicas, conselhos de classe realmente eficazes, que avaliem a totalidade - escola, aluno, professor. Nessa articulação do coletivo o pedagogo se faz agente de formação e transformação da prática pedagógica e, certamente atuará junto ao processo de qualificação do professor leigo, na necessária clareza sobre o significado do próprio processo de qualificação e no acompanhamento das mudanças qualitativas que se esperam da qualificação em termos de melhorias do trabalho pedagógico.

Por fim, que se busque a superação da inocuidade pedagógica que segundo AMARAL tem marcado os programas de qualificação de professores leigos no Brasil fugindo dos esquemas desses programas assim descritos:

Do ponto de vista dos professores, os programas surgiram e se esgotaram sem que eles tomassem conhecimento das razões que os motivaram e se esgotaram sem que eles tomassem conhecimento das razões que limitaram esses programas. As secretarias municipais, os setores de educação são informados quando os compromissos já estão firmados (...) e, portanto, não há uma efetiva participação por parte dessas instituições; isto é consequência da atitude paternalista e assistencialista da administração central.

AMARAL propõe, por fim, que, do ponto de vista pedagógico, “os programas de habilitação provavelmente não seriam tão inócuos se considerassem a prática pedagógica do professor leigo na sua dimensão de educador.”

Portanto, um projeto de educação permanente não se faz de uma vez, nem só o seu conteúdo informativo importa. Assumir um projeto de educação permanente poderá favorecer o surgimento de sistemas novos de aprendizagem, não tão acadêmicos, mas que promovam as pessoas e lhes permitam a regência de sua própria vida, mediante a transmissão cultural de gerações, considerando o homem como totalidade concreta integrado à sua realidade social. Além da continuidade do processo de aprendizagem humana, é preciso aproveitar os seus recursos para romper ou minimizar qualquer marginalização de oportunidades que dificulte o desenvolvimento das potencialidades humanas (NICOLAU, 1991).

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Targélia. Avaliar com os pés no chão da escola: reconstruindo a prática pedagógica no ensino fundamental. Organização: Maria Helena da Costa Carvalho. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2000.
- AMARAL, M. T. M. Políticas de habilitação de professores leigos: a dissimulação da inocuidade. In: Cadernos SENEB. São Paulo: Cortez, 1991. n.º 3.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Avaliação escolar: além da meritocracia e do fracasso. In: Caderno de Pesquisa. São Paulo, 1996.
- COSTA, V. M. G. Avaliação: um processo libertador. In: Avaliando a avaliação, Revista da AEC, Brasília, n.º 60, ano 15, 1986.
- DAVIS, C.; ESPÓSITO, Y. L. Papel e função do erro na avaliação escola. In: Caderno de Pesquisa, São Paulo, n.º 74, 1990.
- DEMO, P. Avaliação qualitativa. São Paulo: Cortez, 1987.
- FLEURI, R.M. Nota: para quê? In: Revista da AEC. Brasília, n. 60, ano 15, 1986.
- GOLDENBERG, M.A. Que escola é esta?
- GONÇALVES, F. S. Avaliação: atividade consciente e produtiva. In: Presença pedagógica, Belo Horizonte: Dimensão, n.º 13, 1997.
- HOFFMANN, J. M. L. Avaliação: mito e desafio. Porto Alegre: Mediação, 1991.
- IESDE, Instituto de Estudos Sociais e Desenvolvimento Educacional. Módulos 1, 2 e 3. Curitiba: Serena, 1999.
- LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1995.
- \_\_\_\_\_. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola? In: Avaliação da aprendizagem escolar. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- MEDIANO, Z. D. Avaliação da aprendizagem na escola de 1º grau. In: Educação e seleção. São Paulo, n.º 16, 1987.
- MIDELCOFF, M. T. Uma escola para o povo. 30. ed. Brasiliense, 1975.

NICOLAU, M. L. M. O professor leigo: institucionalizar ou erradicar? In: Cadernos SENEB, São Paulo: Cortez, n.º 13, 1991.

PENIN, S. T. S. Cotidiano escolar e ensino: conhecimento e vivência. In: Revista ANDE, nº 19, 1993.

PIMENTEL, M. G. O professor em construção. Campinas: Papyrus, 1993.

SAUL, A.M. Avaliação emancipatória: uma abordagem crítico-transformadora. In: Revista Tecnologia Educacional. São Paulo, n.º 104, 1992.

SILVA, Z. C.; CALADO, I. H. Avaliação escolar: uma proposta democrática.

TERRIEN, J. A “professora” leiga e o saber social. In: Caderno SENEB, São Paulo: Cortez, n.º 3, 1991.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 1988.

**ANEXO 1 - PROPOSTA DE COLETA DE DADOS COM OS PROFESSORES**

UFPR - Setor de Educação

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO – ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

**PROPOSTA DE COLETA DE DADOS COM OS PROFESSORES**

Nome: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

1 - Como você define a avaliação de aprendizagem escolar?

2 - Como você avalia a aprendizagem escolar de seus alunos?

3 - O que você pretende quando avalia seus alunos?

4-A partir da avaliação o que você faz na sua classe?



Principal motivação para o trabalho como professora?

Vantagens do trabalho docente:

Principais dificuldades no trabalho como professora:

Aspectos de seu desempenho profissional; que gostaria de aperfeiçoar:

Atuações profissionais concomitantes:

Experiências profissionais anteriores na área de educação:

Experiências profissionais anteriores em outras áreas:

Você participa em alguma entidade de classe? Em caso afirmativo, diga que tipo de participação:

### **3. FORMAÇÃO**

Grau de escolaridade: \_\_\_\_\_

### **4. ASPECTOS SÓCIO ECONÔMICOS**

Nível salarial em termos de salário mínimo: \_\_\_\_\_

Renda familiar aproximada: \_\_\_\_\_

Habitação:    ( ) própria        ( ) alugada        ( ) cedida        ( ) outros

Atividades, grupo ou associação comunitária, religiosa ou outras de alcance social que exerce/participa: \_\_\_\_\_

Atividades de lazer que prefere e/ou tem acesso: \_\_\_\_\_

Tipo de leitura preferida: \_\_\_\_\_

Programas de TV preferidos: \_\_\_\_\_

## **5. POSIÇÃO SOBRE ALGUNS ASSUNTOS POLÊMICOS**

Reforma agrária / Movimento dos trabalhadores sem terra:

Plano Real/Governo FHC:

Privatizações:

Pena de morte:

Atual LDB:

**OBSERVAÇÕES:**





UFPR- Setor de Educação  
Curso de Especialização - Organização do Trabalho Pedagógico

### PROPOSTA DE COLETA DE DADOS COM OS ALUNOS

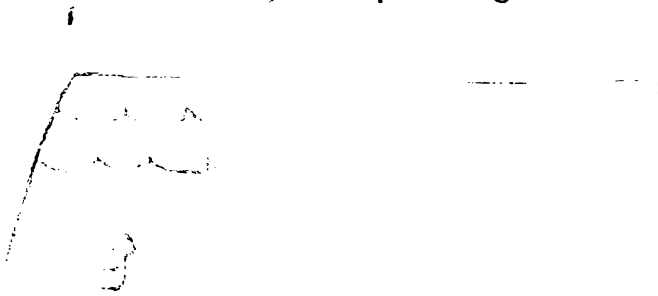
Nome \_\_\_\_\_  
Escola \_\_\_\_\_ Série \_\_\_\_\_

Converse com seus colegas do grupo e escrevam o que pensam sobre as perguntas abaixo:

1. O que é avaliação da aprendizagem escolar?



2. Como é feita a avaliação da aprendizagem em sua classe?



3. Para que se faz a avaliação da aprendizagem?