

**UFPR – UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

**DAIANE MELISSA FLORES BIBIANO PIRES**

**O SENTIDO DA AVALIAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

**CURITIBA  
2007**

**DAIANE MELISSA FLORES BIBIANO PIRES**

**O SENTIDO DA AVALIAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Especialização no Curso de Pós Graduação em Organização do Trabalho Pedagógico – OTP - 7ª Turma, do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná – UFPR.

Orientação: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Laura Ceretta Moreira.

**CURITIBA  
2007**

*Às crianças que amo, meus filhos Juninho e  
Aninha, às afilhadas Mariana e Manú e à sobrinha  
Maria Clara.*

## **AGRADECIMENTOS**

*Primeiramente agradeço a DEUS por fazer planos tão maravilhosos para minha vida;*

*A todos familiares e amigos que me incentivaram a chegar ao fim dessa jornada;*

*A meus queridos pais João e Ana Maria por semearem o sonho da formação superior e me ajudarem especialmente nesta etapa;*

*Às minhas irmãs Moni e Karol que sempre fizeram de mim uma referência;*

*Ao meu querido esposo Alexandre pelo incentivo e compreensão nos momentos mais desafiadores;*

*Aos meus queridos filhos Juninho e Aninha por todos os momentos em que me ausentei e ainda assim, sempre me recompensavam com seu carinho;*

*Aos mais que colegas, amigos de trabalho, que me apoiaram nesta realização, Adílson, Hélio, Aloína, Vivian e Izabel e aqueles que colaboraram com a pesquisa;*

*A uma outra Ana Maria, amiga especial, por toda admiração que lhe tenho e por me fazer acreditar em mim mesma, não me deixando desistir de meus sonhos.*

*À minha amável professora orientadora Laura que também acreditou que eu venceria esse desafio.*

## ***Epígrafe***

*Pensamos em demasia e  
sentimos bem pouco.  
Mais do que de máquinas,  
precisamos de  
humanidade.*

*Mais do que de  
inteligência, de afeição e  
doçura.*

*Sem essas virtudes, a vida  
será de violência  
e tudo será perdido.  
(Charles Chaplin)*

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>7</b>
<b>2. O SENTIDO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM .....</b>	<b>9</b>
<b>3. ASPECTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>10</b>
<b>4. AVALIAR: O QUE É ISSO AFINAL?.....</b>	<b>11</b>
<b>5. A AVALIAÇÃO E O DESAFIO DA APRENDIZAGEM .....</b>	<b>19</b>
<b>6. REFLETINDO SOBRE A AVALIAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....</b>	<b>26</b>
6.1 Análise das Entrevistas.....	32
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>44</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>46</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Vivemos em constante processo de mudanças, contudo, no interior das escolas, muitas questões ainda são preservadas e arraigadas em dinâmicas conservadoras.

Muito se avançou quanto às discussões à cerca do processo de ensino e aprendizagem, resultando em rico suporte teórico a disposição dos educadores. Entretanto, no dia-a-dia das escolas poucas mudanças são observadas. Isso é evidenciado principalmente nas práticas avaliativas, que ainda estão muito enraizadas numa cultura tradicional de avaliação.

Tradicionalmente os processos avaliativos são utilizados no interior das escolas como instrumentos de dominação, para fins de seleção, classificação e exclusão, com ênfase nos resultados e não no processo, ou seja, na nota e não no aprendizado.

Em contrapartida podemos pensar num outro modelo de avaliação. Uma avaliação “formativa” para ambas as partes na relação ensino-aprendizagem ou professor-aluno, uma avaliação de mão dupla, que possibilite diagnosticar a realidade e intervir continuamente nesse processo, replanejando sempre que necessário.

As práticas avaliativas são, sem dúvida, um dos aspectos mais conflitivos na educação e perpassa todos os níveis de ensino. Historicamente, é demarcada por um conjunto de tensões e contradições ainda não bem resolvidos nos aspectos teóricos, metodológicos e práticos. Isto se explica pelo fato da avaliação da aprendizagem não ser um processo meramente técnico, ela implica um posicionamento político e inclui valores e princípios. Sendo assim, um repensar crítico sobre a avaliação da aprendizagem escolar implica dentre outros aspectos, o desvelamento dos princípios que vêm norteando e permeando as práticas avaliativas dos professores.

Nessa pesquisa pretende-se analisar as concepções de avaliação e as relações teóricas-práticas que os professores do Ensino Fundamental de uma escola do ensino público da cidade de Curitiba assumem na relação ensino-aprendizagem.

Para tanto foi necessário rever elementos importantes da prática pedagógica, e situar o sentido da avaliação da aprendizagem, que é apresentado no primeiro capítulo desse trabalho. Na seqüência, no segundo capítulo, são apresentados os procedimentos metodológicos da pesquisa.

No terceiro capítulo é retomado os conceitos de avaliação, seguido pela discussão da interface entre avaliação e aprendizagem, no quarto capítulo.

Por último, no quinto capítulo, são apresentados os resultados da pesquisa, buscando refletir sobre a prática pedagógica e como a avaliação é entendida pelos profissionais da educação.

Sabe-se que existe uma contradição profunda no que se refere ao discurso e a prática. Perguntamos-nos muitas vezes onde estaria o grande obstáculo que impede que um projeto inovador de escola seja aceito e aplicado.

Várias seriam as respostas que justificariam tal questionamento, porém, a falta de clareza sobre que influências, que concepções orientam a prática pedagógica dos professores tornam-se uma das preocupações mais pertinentes. Até porque, muitos professores sequer têm clareza e segurança de afirmar qual é de fato, a verdadeira função de educar, daí descende a necessidade desse trabalho.

Nesse sentido, a clareza quanto à concepção de educação atrelada aos processos de avaliação se tornam imprescindíveis. É bem verdade que cada área do conhecimento possui suas especificidades, mas as concepções que norteiam o trabalho pedagógico devem ser construídas e pensadas pelos diversos atores da escola, a partir dos objetivos comuns que se desejam atingir, com concepções claras, aproximando-se da práxis pedagógica.

## 2. O SENTIDO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A avaliação da aprendizagem escolar é um tema instigante e polêmico e vem sendo objeto de constantes pesquisas. Contudo, pensar numa avaliação que ultrapasse uma perspectiva linear e tradicional é um desafio, pois se necessita da revisão da própria prática pedagógica, no seu pensar e fazer docente.

Muitas forças interferem no processo pedagógico, no ato de avaliar. Algumas práticas vem sendo perpetuadas ao longo dos tempos e, não se pode negar que, a escola tornou-se espaço de reprodução do modelo de sociedade.

Com o intuito de investigar as concepções de avaliação e as relações teóricas-práticas que os professores do Ensino Fundamental de uma escola do ensino público da cidade de Curitiba assumem na relação ensino-aprendizagem, buscou-se compreender qual o significado que o professor dá para a avaliação da aprendizagem e, em que medida, eles consideram a avaliação como processo e como fim.

Para tanto, foi necessário um aprofundamento teórico sobre o processo de avaliação da aprendizagem no processo pedagógico; acompanhar a trajetória do trabalho pedagógico dos professores que atuam nesta referida escola, no que tange a sua postura frente ao ensino e avaliação da aprendizagem; investigar que concepções os professores em estudo possuem sobre seu papel no processo de avaliação da aprendizagem e, que bases teóricas embasam suas ações pedagógicas; organizar um referencial, a partir das evidências apontadas pelos professores, sobre as dificuldades e caminhos encontrados no processo da avaliação da aprendizagem, a fim de contribuir para a análise e reflexão de suas práticas pedagógicas e na superação da dicotomia entre teoria e prática.

O desafio que se lança, trata justamente da reflexão sobre a prática pedagógica e o quanto se pode avançar na busca de uma educação de qualidade, com vistas à emancipação, à autonomia, à transformação social e o exercício crítico da cidadania.

### 3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Tendo em vista que este estudo se dirige às concepções, ou seja, aos significados, que os professores dão a avaliação da aprendizagem, se fez oportuno o trabalho de observação. Atuando como pedagoga, o acompanhamento do trabalho dos professores e seus encaminhamentos em relação à avaliação propiciaram a realização da pesquisa qualitativa através de observações sistematizadas.

Ludke e Andre (1986) advertem que a pesquisa qualitativa é aquela que tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados. Isto supõe que o pesquisador tenha contato direto e prolongado com o ambiente e a situação a ser investigada.

Também foram relevantes, em alguns momentos, a realização de entrevistas semi-estruturadas.

Outro passo refere-se ao confronto das atividades práticas observadas com as bases teóricas que orientaram o encaminhamento da pesquisa.

Para interpretação dos dados recorreu-se aos pressupostos da análise de conteúdo, que é uma das técnicas mais utilizadas das ciências humanas e sociais para sistematizar o conteúdo manifesto no processo de investigação.

Embora o emprego da análise de conteúdo fosse muito variado, no caso da presente investigação, a mesma foi utilizada para se analisar as respostas dos professores acerca de suas concepções e práticas de avaliação de aprendizagem. Para tanto, fez-se uso das unidades de registro para se verificar o conteúdo das mensagens. Gomes (1994) nos lembra que as unidades se referem aos elementos obtidos pela decomposição do conjunto da mensagem. Desta forma são unidades de registro todas as palavras de um texto, ou apenas algumas palavras que são destacadas de acordo com a finalidade do estudo. São também consideradas unidades de registro uma frase, uma oração, ou o próprio tema em estudo.

#### 4. AVALIAR: O QUE É ISSO AFINAL?

A tarefa de avaliar, não é uma prática recente. Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben, em sua tese de doutorado defendida em 1998 em Belo Horizonte, pela Universidade Federal de Minas Gerais, remonta os aspectos históricos das concepções de avaliação. De acordo com sua abordagem, a avaliação escolar como um processo de medida surge em fins do século XIX a partir da iniciativa da psicologia em investigar a criança em suas fases evolutivas. Foi a partir do estudo integral da criança, já no século XX que se constituiu a Psicologia da Infância o que resultou em identificação de problemas relacionados às diferenças individuais, a motivação e à aprendizagem da criança.

Logo, se investiu na verificação das diferenças de rendimento entre as crianças. A partir das diferenças de desempenho constatadas foram sendo formulados instrumentos de avaliação normalizados, fundamentados no princípio do mérito pessoal.

Para a autora, numa perspectiva pragmatista/instrumentalista de educação geral, a organização dos currículos escolares passa a se centrar na criança e nos resultados finais observáveis, expressos em objetivos, competências e habilidades mínimas. O valor conferido ao “conhecimento útil para a vida”, reforçado ao longo do século XIX com o desenvolvimento do capitalismo industrial e das democracias liberais, influencia a concepção de ensino e aprendizagem baseada nos processos sensoriais das experiências diárias das crianças.

A autora acrescenta ainda que muitos psicólogos e pedagogos se empenharam em tentativas de medir, com precisão e objetividade, as aptidões dos indivíduos, independentemente dos fatores ambientais. Embora muitos destes pesquisadores estivessem imbuídos de ideais democráticos, procurando desenvolver os seus estudos com o propósito de destinar os mais aptos e não, necessariamente, os mais ricos aos níveis mais altos da pirâmide social, acabaram reforçando a crença no uso de instrumentos de medida e na existência de verdadeiras características de disposição natural. Queriam saber quem eram os bem-dotados e quem eram os retardados para, o mais cedo possível, encaminhá-los

ao atendimento adequado em escolas especiais. Para isso, era necessário aprimorar os instrumentos capazes de rastrear as diferenças individuais.

É nesse contexto em que os testes psicológicos entram nas escolas: primeiramente enquanto avaliação médica, transformando-se em avaliação intelectual apoiada nos testes de QI (quociente de inteligência), e em seguida desenvolvendo a análise das aptidões individuais, influenciando os educadores nas suas decisões sobre o destino escolar dos seus alunos.

Em 1948, em Boston numa convenção da Associação Norte-americana de Psicólogos, grupos de professores e investigadores iniciaram trabalhos referentes à linguagem dos objetivos educacionais e à sua classificação, formulação e análise. Desses esforços surge, em 1956, a obra *Taxonomia dos Objetivos da Educação*, domínio cognitivo, sob a direção de Benjamim Bloom e, posteriormente, o livro correspondente ao domínio afetivo.

Bloom (1975) transformou-se numa referência fundamental para os educadores. Apresentou a avaliação como um método para adquirir e processar as evidências necessárias para melhorar a aprendizagem e o ensino; como algo que abarca uma variedade de evidências além do habitual exame final; como uma forma de ajuda para esclarecer as metas e objetivos mais importantes da educação; como um processo para determinar o grau em que os estudantes estão evoluindo e as formas desejadas para isso; como um sistema de controle de qualidade em que se pode determinar cada etapa do processo de ensino e aprendizagem, se este processo é eficaz ou não, e se não o é, que transformações devem efetuar-se para assegurar sua eficácia e, ainda, como um instrumento da prática educativa que permite estabelecer se os procedimentos sistemáticos são igualmente eficazes ou não para alcançar um conjunto de metas educacionais

E, a respeito da proposta de aprendizagem para o domínio, Bloom (1975 apud DALBEN, 1998, p.32) enfatiza algumas questões fundamentais no desenvolvimento do processo de ensino. Para ele, os docentes devem definir o que entendem por domínio e estarem em condições de reunir evidências que determinem se um estudante o alcançou ou não. As especificações dos objetivos e o conteúdo do ensino são meios necessários para informar a aprendizagem que se espera. As traduções dos objetivos em procedimentos de avaliação ajudam a definir ainda mais o que o estudante deve fazer ao final dos trabalhos. Para ele, o ensino e a aprendizagem estão destinados a preparar o estudante para uma determinada

área de conhecimentos, enquanto que a “avaliação somativa” (avaliação dos resultados) aspira estimar o grau em que o estudante avançou frente aos critérios preestabelecidos. Será aí que o autor distinguirá “avaliação formativa” da “avaliação somativa”.

Bloom (1975) utiliza-se do termo afirmando que ela (avaliação formativa) é útil não só para a elaboração dos currículos como também para a instrução e a aprendizagem, porque ajuda o estudante no seu processo de aprendizagem. Promove um processo mais individualizado de ensino, conforme o ritmo e forma apropriados aos sujeitos. A avaliação formativa serve, também, de “retroalimentação aos docentes”. O autor sugere que, ao final de etapas de unidades de aprendizagem, os professores preparem uma análise dos erros dos estudantes para obter uma idéia sobre as dificuldades mais freqüentes e saber se os erros são de apenas um pequeno grupo de estudantes ou se referem a toda a classe. Reforça, dessa maneira, o propósito da avaliação formativa como o de controle da qualidade do ensino.

O autor acreditava que tanto o aluno quanto o professor deviam ter a compreensão do processo, dos critérios de rendimento e das evidências que indicariam os progressos alcançados. É nesse contexto que surge a diferença entre a proposta da aprendizagem para o domínio, de Bloom (1975), e as demais, já que os alunos seriam avaliados no nível de seu desempenho próprio e não na curva normal, dentro de um quadro já definido de normalidade. Sugere que os professores utilizem testes curtos para verificação do domínio do estudante em temas ou unidades. Em sua opinião, os testes não devem receber notas, mas determinar o nível de domínio dando informações necessárias à melhoria do desempenho.

Dalben (1998) destaca que ênfase política, após esse momento histórico, localizou-se no lado individualista do processo social, como fator e condição do projeto democrático liberal. A ideologia meritocrática formulada anteriormente baseava-se na concepção de que os indivíduos se posicionam ou devem se posicionar nas diferentes classes sociais, conforme o seu talento e desempenho escolar. Ela permitia legitimar as relações de força, controlar e deslocar as contestações apresentadas pelas diferentes camadas sociais diante da criação de um sistema de ensino supostamente aberto a todos.

Propostas diversas de unificação escolar surgiram, encontrando acolhida e inspirando trabalhos de pedagogos e psicólogos. Algumas delas estavam

preocupadas em descobrir as leis do desenvolvimento natural e das condições de desenvolvimento e realização dos indivíduos, através de fundamentos biológicos. Preconizaram a existência das diferenças entre os seres humanos desvinculados de fatores ambientais e de condicionamentos sócio-políticos, justificando ações terapêuticas apoiadas em critérios psicopedagógicos internos à escola. Testes financiados por fundações empresariais ajudaram a responder às necessidades de “medida contínua” e de “prestação de contas” constituindo-se em mecanismo básico e vital para moldar a implantação da meritocracia de Estado. A política de universalização escolar, sob essas bases, promoveria a qualificação dos trabalhadores e, ao mesmo tempo, contribuiria para a diferenciação das diversas classes sociais. Sistemas dualistas de ensino foram sendo criados, dividindo-se em escolas para ricos e para pobres.

Teixeira (1977 apud DALBEN, 1998, p. 35), analisando todo esse quadro político-pedagógico, afirmou, com propriedade, que, nesse momento, se encontrava nas escolas a “manifestação de práticas” pedagógicas que não eram de cunho técnico-profissional, não ofereciam cultura geral e nem preparavam intelectuais. Segundo ele, o que as escolas construíram foram práticas de seleção e classificação. Passar pela escola significava especializar-se para a classe média ou superior e não ser membro das classes trabalhadoras. Sendo assim, “Toda a democracia da escola pública consistiu em permitir ao ‘pobre’ uma educação pela qual pudesse ele participar da elite.”

Atualmente muitos outros autores têm se dedicado sobre a temática da avaliação escolar, frente à realidade didático-pedagógica. Nesse sentido, a avaliação passa a ter a função de detectar aspectos positivos e negativos, falhas e dificuldades, por meio de métodos e técnicas adequadas, para atender as individualidades dos que tem mais dificuldades e propiciar avanços significativos tanto aos alunos quanto para o professor. De avançar na conquista do saber, lapidando o conhecimento, para adequá-lo às capacidades dos alunos, para chegar o mais próximo possível da apreensão do saber científico e elaborado.

Nesse sentido, para Hoffmann (1993) a ação avaliativa é mediadora, ou seja, é reflexiva e desafiadora. O educador deve contribuir, elucidar, favorecer a troca de idéias entre e com seus alunos, num movimento de superação do saber transmitido a uma produção de saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados. A avaliação é resultante do processo de

ensino–aprendizagem, da problematização, questionamento, e reflexão sobre a ação. Isso se opõe ao modelo do "transmitir-verificar-registrar" e evolui no sentido de uma avaliação que prevê a melhoria da aprendizagem.

Tanto Hoffmann (1991,1993) como Romão (1995,2003), estudiosos do tema avaliação, entendem o processo de avaliação como uma orientação significativa, a fim de orientar e acompanhar os educandos, ou seja, estar junto, caminhar junto. É através do diálogo, entendido como momento de conversa com os alunos, que o professor desperta o interesse e a atenção pelo conteúdo a ser transmitido. O acompanhamento significaria estar junto aos alunos, em todos os momentos possíveis, para observar passo a passo seus resultados individuais.

Para Romão (2003) avaliação é um tipo de investigação, um processo de conscientização, assim como Hoffmann (1991,1993), concebe a avaliação centrada no ensino aprendizagem, como via de mão dupla, que avalia professor e alunos, ou seja, avalia o ensino que o professor propõe e a aprendizagem do aluno, deixando de ser cobrança, se transformando em aprendizagem tanto para o aluno como para o professor.

A avaliação, enquanto relação dialógica, proposta por Romão (2003), vai conceber o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e também pelo professor, como ação-reflexão-ação que se passa na sala de aula em direção a um saber aprimorado, enriquecido, carregado de significados, de compreensão. Dessa forma, a avaliação passa a exigir do professor uma relação epistemológica com o aluno, uma conexão entendida como reflexão aprofundada a respeito das formas como se dá a compreensão do educando sobre o objeto do conhecimento.

Já Luckesi (1996), também ressalta que a avaliação deve ser centrada na relação ensino aprendizagem, assim como os outros autores, critica a avaliação tradicional, centrada no aluno e a atribuição de notas e méritos. Ressalta ainda, a necessidade de superação desses modelos. Para Luckesi (1996) a avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista a tomada de decisão. É também um ato amoroso, no sentido de ser acolhedor, integrativo e inclusivo. Deverá manifestar-se como um diagnóstico da situação, tendo em vista o avanço e o crescimento, implica em coletar dados relevantes, escolher instrumentos adequados para possibilitar ao educando superação de suas necessidades. O diagnóstico tem por objetivo conhecer o

processo, atos, situações, pessoas, tendo em vista tomada de decisões para melhorar o planejamento ou a aquisição do conhecimento.

Perrenoud (1999), em seus estudos sobre avaliação, ocupou-se da explicitação das causas e conseqüências do fracasso escolar dos alunos, visando apontar caminhos que pudessem contribuir para sua superação. Neste sentido, o autor ressalta a necessidade de modificar a avaliação que está sendo realizada nas escolas, alertando para o fato de que mudanças na avaliação implicam em outras mudanças no sistema escolar, uma vez que ela é o centro de uma abordagem sistemática que envolve outros elementos como: relação família-escola; organização das turmas; didática e métodos de ensino; contrato pedagógico; trabalho discente; política institucional; planos de estudos; sistemas de seleção e orientação; satisfação pessoal e profissional.

Perrenoud (1999) defende que para se fazer uma prática educacional democrática é essencial que haja uma reflexão acerca das questões relativas a excelência, ao êxito e ao “fracasso” dos alunos.

Na realização desta reflexão tais conceituações variam de um estabelecimento para outro, de um ano para outro, de uma turma para outra e de um professor para outro. Desta forma, a falta de critérios únicos claramente estabelecidos terminam por gerar discriminação e desigualdades no julgamento final dos avaliadores. É essencial a discussão de diferentes formas de avaliação que tenham menos concepções errôneas e sejam mais próximas da concreta resolução do problema, gerando o pensamento da avaliação como instrumento auxiliar na aprendizagem.

O que Perrenoud (1999) propõe, é que a avaliação possa ser um instrumento que permita fornecer feedback aos professores e alunos ao longo do processo, sendo, nesse sentido, contínua, servindo para avaliar a aprendizagem, mas também para redefinir estratégias de aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem, superando padrões tradicionais, que tem seu viés respaldado numa nota, que geralmente só serve para a sentença final de quanto o aluno tirou e não do quanto aprendeu, e se não aprendeu, não presume reflexão para redefinição do planejamento do ensino-aprendizagem.

Desta forma, a avaliação deve centrar-se nas aprendizagens do aluno de forma direta e imediata inserindo-se no processo de ensino e

aprendizagem que acontece na escola diariamente, e não em momentos estanques, preparados cuidadosamente para este fim (provas).

Os autores contemporâneos mostram que a avaliação só deve existir se for para melhorar a aprendizagem do aluno. Caso contrário, a educação deixa de ter seu papel fomentador de transformação da realidade, para simplesmente ser colaboradora do processo de seleção, classificação de indivíduos e manutenção das diferenças sociais. A avaliação não pode se um processo de exclusão, para não ser geradora de problemas, classificatória e seletiva, precisa de mudanças significativas e radicais por parte dos envolvidos no sistema escolar.

Parece evidente a necessidade de superação da avaliação tradicional, centrada em aspectos quantitativos para a concretização da avaliação formativa. Luckesi (1996), Hoffmann (1991, 1993), Vasconcelos (1995, 2005), destacam e refletem sobre as questões que têm permeado a avaliação escolar e como esta tem contribuído para o insucesso do aluno e o fracasso da escola.

Neste sentido, Vasconcelos (1995,2005) acrescenta que o compromisso do professor é com a aprendizagem de todos os alunos, e considera que é necessária uma mudança na ação avaliativa, posta como um desafio a ser enfrentado. E que para tanto, é necessário uma tomada de consciência do problema político envolvido na situação escolar, definido pelas políticas educacionais escassas. Para ele as mudanças de postura se iniciam pelo ato avaliativo, numa relação com as idéias e a realidade, através da reflexão da própria ação.

Complementando essa idéia, o autor considera essencial o redimensionamento do conteúdo da avaliação com ênfase ao enfoque reflexivo, relacional e compreensivo, e a alteração da postura do professor diante dos resultados da avaliação, tomando decisões sobre os caminhos a seguir para a superação dos problemas e dificuldades constatados e desenvolvendo uma prática diagnóstica, a fim de identificar as necessidades do aluno e intervir para superá-las.

Para atuar neste sentido a ação integrada de todos os atores que atuam no contexto escolar, incluindo também a família, podem contribuir tanto para otimizar o desenvolvimento do aluno enquanto ser humano e ser social, quanto para oportunizar-lhe as condições necessárias à apropriação do conhecimento historicamente produzido.

Em outras palavras, é muito importante que todos integrem as funções de concepção, avaliação e inovação do trabalho das escolas, assumindo como uma das principais tarefas o pensar e o fazer para cumprir com os objetivos gerais da educação e da função precípua da escola. Esperando que no mínimo seja garantido com o acesso, também a permanência, e com cuidadosos recursos pedagógicos também a aprendizagem.

Nesta perspectiva, a avaliação educacional não tem mais seu interesse circunscrito somente ao aluno e seu rendimento, mas em todo seu desenvolvimento de atitudes e interesses, que constituem o produto do processo institucional que ocorre na escola, mas amplia-se em âmbito histórico, econômico e social.

## 5. A AVALIAÇÃO E O DESAFIO DA APRENDIZAGEM

Muitos autores têm se debruçado sobre esse tema, e ao falarem sobre avaliação e aprendizagem, iniciam sua abordagem lembrando que a todo o momento estamos avaliando e sendo avaliados, que “avaliar”, se faz presente no dia-a-dia das pessoas, a cada instante fazemos um julgamento de valor sobre algo ou alguém. Mas é importante destacar que na educação, isso, também é muito próprio de quem avalia, do momento em que esse processo acontece.

De certa forma, avaliar é emitir um juízo de valor. A todo momento estamos comparando, atribuindo características que influenciam na tomada de decisões, nas escolhas pessoais, sendo estas definidas por códigos pré-estabelecidos de acordo com subjetividade de cada um.

Wachowicz ( s.d, p.01) afirma

Um mesmo trabalho de aluno pode receber uma nota dez de um professor e uma nota quatro de outro professor, por exemplo. Mais que isso: um mesmo professor pode dar uma nota diferente para um mesmo trabalho, se for corrigi-lo pela manhã, à tarde ou à noite. Esses fatos, ainda que pareçam estranhos, foram comprovados por pesquisas, na época em que os concursos vestibulares de instituições de Educação Superior passou a incluir a prova de Redação como uma prova classificatória, entre outras, devido ao número excessivo de candidatos, se comparado ao número de vagas por instituição e por curso.

Nesse sentido, podemos perceber o “poder” do avaliador, assim como o professor em sala de aula tem autonomia para decidir que objetivos pretende alcançar com a realização de seu trabalho, tem o poder de exercer influência sobre aqueles que aprendem com seus ensinamentos e que mais do que a transmissão de conteúdos decide se a formação social deve alienar ou levar à transformação, dependendo das suas concepções.

É preciso não perder de vista que, enquanto educadores imprimimos nos alunos valores e princípios que desejamos desenvolver com eles.

Se o professor só demonstra para o aluno o interesse em receber a devolução do conteúdo trabalhado, estará nas entrelinhas, demonstrando que a aplicação desses novos saberes não possui outra serventia. O apre(ender não faz sentido.

Para Kenski (1991, p.137)

Se a opção do professor for por uma educação que possibilite aos alunos o acesso a instrumentos que vão auxiliar na transformação da sociedade os seus objetivos devem enunciar claramente essas proposições. Deve ficar evidente o que vai ser essencial para a aprendizagem daquele grupo de alunos, os conteúdos que serão relevantes, as habilidades e atitudes que irão contribuir, no âmbito de sua disciplina, com a formação de um indivíduo consciente, crítico e capaz de orientar o seu próprio aprendizado.

Porém, a avaliação se sobrepõe sobre o processo de ensino-aprendizagem e ganha destaque. Torna-se o centro das ações da escola que desloca o trabalho pedagógico para a atribuição de notas e não para a aquisição do conhecimento. Segundo Libâneo (1994, p.198), “A prática da avaliação em nossas escolas tem sido criticadas, sobretudo por reduzir-se à sua função de controle mediante a qual se faz uma classificação quantitativa dos alunos relativa às notas que obtiveram nas provas”

Nessa perspectiva muitas questões são levantadas, como a característica classificatória e seletiva da educação que reproduz na escola o modelo de sociedade vigente. Os instrumentos de avaliação tornam-se instrumentos de dominação.

Conforme afirma Luckesi (1999,p.27)

(...) a sociedade é estruturada em classes e, portanto, de modo desigual; a avaliação da aprendizagem, então, pode ser posta, sem a menor dificuldade, a favor do processo de seletividade, desde que utilizada independentemente da construção da própria aprendizagem. No caso, a avaliação está muito mais articulada com a reprovação do que com a aprovação e daí vem a sua contribuição para a seletividade social, que já existe independentemente dela.

Frente a essa realidade, ainda nos deparamos com alunos indisciplinados, desinteressados, desmotivados, que passam por conflitos familiares e sociais. Ainda assim, temos a ingenuidade de pensar que podemos tratar nossos alunos de forma homogênea, ignorando sua subjetividade e suas condições objetivas de ter bom desempenho na escola.

O foco do papel da escola foi distorcido, o processo de ensino-aprendizagem tem sido desgastante para professores e alunos. A resistência é muito grande quando se trata de inovar, de encontrar um outro sentido que não seja a nota. Com tantas dificuldades de fazer com que o aluno se interesse minimamente pelos saberes escolares, a aferição de nota é determinante, é instrumento de poder na mão do professor.

Quando se propõem a possibilidade de se repensar os mecanismos utilizados para avaliar a aprendizagem, não se consegue pensar em outra alternativa, sem que esteja associada à nota. Essa concepção está internalizada tanto pelo professor quanto pelo aluno. A nota passou a ser a arma do professor. Além disso, em meio a tantos desafios, parece que os professores perderam o controle da situação e conseqüentemente o entusiasmo de despertar nos alunos o desejo pelo conhecimento, enquanto os saberes escolares não fazem sentido para os alunos, pois são transmitidos como algo deslocado de sua realidade e de seus objetivos.

Vasconcellos (2005, p.22) sugere a busca de um novo sentido

É preciso criar um outro tipo de poder: o vínculo, o partilhar um projeto, a admiração, a curiosidade, a autoridade (não o autoritarismo), o desejo de aprender, a competência, a ética, o respeito. Na perspectiva do desenvolvimento da autonomia, é fundamental que o educando aproprie-se da (auto) avaliação como instrumento de crescimento, que não fique esperando do outro, mas, antes de tudo, comprometa-se com a superação de suas eventuais limitações, em um autêntico automovimento.

Não tendo consciência da função política que exercemos dentro da escola e da influência que temos sobre aqueles com os quais contribuimos para formação e crescimento não teremos condições de promover uma educação transformadora que de fato forme cidadãos críticos e reflexivos como tanto se ouve falar.

A avaliação escolar é, antes de tudo, uma questão política, ou seja, está relacionada ao poder, aos objetivos, às finalidades, aos interesses que estão em jogo no trabalho educativo; numa sociedade de classes, não há espaço para a neutralidade... A avaliação escolar está relacionada a uma concepção de homem, de sociedade (que tipo de homem e sociedade queremos formar), do Projeto Pedagógico da Instituição. (Vasconcellos, 1993, p.45)

Enquanto as relações entre os principais atores da escola, professor e aluno, for orientada pela “Pedagogia do Medo” ou pela “Pedagogia do Exame” (LUCKESI, 1999) ficaremos só no discurso de uma realização de trabalho pedagógico transformador, que emancipe e não domestique, que conscientize e não aliene.

Freitas (1995, p.225) coloca que existe um tripé avaliativo - instrucional, disciplinar e de valores- com forte visão punitiva. Ele eleva o poder do professor na sala de aula e dá sustentação pedagógica à atual organização do trabalho na escola. Neste contexto, a escola e o professor colocam como objetivo central - passar no exame - processo que se integra ao campo das atitudes. O papel da avaliação é controlar os alunos, cabendo ao professor enfatizar as “atitudes certas” e, aos alunos “passarem nos exames”.

Se as ações da escola estão voltadas para a avaliação, temos que repensar essa ordem e dar o verdadeiro valor que a mesma tem, entendendo-a como parte de um processo (aprendizagem), como meio para se atingir tal fim. Não basta repensar a necessidade de se rever exclusivamente os encaminhamentos em relação à avaliação.

Saul, (1994, p.64, grifo do autor) afirma

... A avaliação é intrinsecamente ligada ao processo pedagógico que nós estamos desenvolvendo. A avaliação faz parte desse processo, mas não podemos fazer o caminho inverso – ter a crença de que mudando o processo de avaliação, **exclusivamente**, melhora-se a qualidade da educação.

A avaliação formal da escola requer aferição de notas, uma vez que a escola pública obedece a um sistema. Ainda assim, pensando a escola como um espaço de contradição, é possível romper com a visão de ênfase na nota, que, sutilmente, coloca o conhecimento em segundo plano.

O que se propõe é pensar a avaliação não como instrumento de coerção e controle com ênfase em objetivos quantitativos. Visto que, comumente, o estímulo dado ao aluno é de alcançar nota mínima para passar de ano, enquanto que, aspectos qualitativos como a importância da aquisição do conhecimento tem relevância secundária, pois o valor da aprendizagem é mensurado por meio de nota ou conceito e, até mesmo, pelo comportamento.

Quando na verdade a avaliação deveria ser o suporte da relação ensino-aprendizagem. Conforme afirma Luckesi (1999, p.43): “a avaliação diagnóstica é um instrumento dialético de avanço, instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos”. A avaliação sugere então, reflexão sobre a prática, tanto para o professor quanto para o aluno que devem fazer dos resultados obtidos, instrumentos norteadores para a efetivação dos ajustes necessários para garantir a aprendizagem.

( ...) avaliar a aprendizagem escolar implica estar disponível para acolher nossos educandos no estado em que estejam, para, a partir daí poder auxiliá-los em sua trajetória de vida... Por conseguinte, a avaliação da aprendizagem escolar não implica aprovação ou reprovação do educando, mas sim orientação permanente para o seu desenvolvimento, tendo em vista tornar-se o que o seu SER pede. (LUCKESI, 2000,p.11)

Para Hadji (2001, p.109), a avaliação será verdadeiramente formativa se houver uma comunicação útil, um "esforço para compreender melhor como as coisas se passam". É justamente com esse intuito que apontamos a necessidade de estabelecer com o professor uma relação dialógica que nos aproxime das concepções e práticas avaliativas de aprendizagem que esse profissional estabelece na sala de aula com seus alunos. Aprofundar essa discussão se faz necessário também, tendo em vista a própria alegação dos professores, de que o avanço nas formas de organizar o ensino não têm tido correspondência nas práticas avaliativas, ocasionando uma discrepância entre as inovadoras práticas educativas e as vigentes formas avaliativas.

Esperamos que o aluno desenvolva uma postura consciente, porém, muitos professores não trabalham de acordo com o projeto da escola, não trabalham buscando alcançar objetivos comuns. Não existe unidade no trabalho e o aluno percebe e sabe que muitos de seus professores orientam suas práticas desempenhando uma função desarticulada com a formação e desenvolvimento intelectual do educando. Limita-se a desempenhar o papel de mero “tarefeiro”. Essa falta de engajamento resulta numa precária formação que passa longe de uma formação emancipatória.

Nesse sentido, se faz indispensável avançar nas discussões quanto à importância da construção coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP). É bem

verdade que nos últimos tempos a elaboração desse “documento” tornou-se até uma exigência das redes de ensino.

Mas, mais do que um cumprimento burocrático, a elaboração do PPP significa a própria organização do trabalho pedagógico da escola. A construção coletiva é essencial, pois além de fazer com que toda comunidade escolar envolvida em sua construção se torne co-responsável pelo alcance dos objetivos traçados, deixa claro, qual referencial fundamenta sua construção e sua intencionalidade.

Para Veiga (2003, p. 167)

Essa clarificação conceitual deverá ocorrer em processo dialógico envolvendo, em momentos específicos e oportunos, toda a comunidade escolar (professores, alunos e pais). Dela deverão emergir as concepções e teorias que definirão a proposta pedagógica da escola, na consensualidade possível em um grupo humano que, respeitando as subjetividades, constrói sua identidade.

Como já foi colocado, é curioso pensar que com tantas mudanças na sociedade e avanços científicos e tecnológicos, a escola mantém sua dinâmica como se tivesse parado no tempo. Com tantos atrativos do lado de fora dos muros da escola, como pensar na possibilidade de ser a escola um espaço de enriquecimento, de crescimento intelectual disponibilizando ao professor apenas quadro e giz?

Mais preocupante que isso, Vasconcellos afirma que o professor não faz uma avaliação diferente porque não sabe. “O modelo que ele teve como aluno é o tradicional. Mesmo ensinando práticas diferentes de avaliação, os professores de Educação, na hora da avaliação, mandam seus alunos, futuros professores, pegarem o papel e fazer uma prova.” (VASCONCELLOS, 2000)

Nesse sentido cabe refletir sobre alguns questionamentos que tem como pressuposto, a intencionalidade: como avaliar? Para que avaliar? O compromisso deve estar em recuperar nota ou retomara aprendizagem? Que pessoa se deseja formar?

Legalmente, é possível se observar respaldo para a mudança e superação. A Nova LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional destaca a idéia de se incorporar uma gestão democrática na escola, rompendo com a hierarquia e possibilitando a tomada

de decisões coletivas. (art 3ª inciso VIII), assim como a construção coletiva do PPP (art. 12).

Sendo assim, é preciso conceber a educação como um caminho que se destina a transmitir bens culturais historicamente produzidos pelos homens e, a escola precisa ser vista como um espaço de apropriação e desenvolvimento, de descoberta. Não pode ser este, um espaço que tolhe a criatividade e a formação de consciência. Deve, de fato, formar cidadãos críticos e reflexivos. Para tanto, cabe à avaliação deixar de ser obstáculo no processo pedagógico.

Como educadores temos o compromisso de democratizar o conhecimento, especialmente estando na escola pública. Portanto, analisar as concepções e práticas avaliativas do professor, significa buscar compreender sua dinâmica pedagógica e os desdobramentos didáticos que dela decorrem.

Realizar uma análise contextualizada de tal realidade, privilegiando o movimento que há entre as concepções avaliativas, a forma de pensar e praticar a avaliação, levando-se em conta a identidade profissional, o papel do professor em sala de aula, torna-se fundamental para repensar sua trajetória formativa. A participação do professor é, sem dúvida, de suma importância e tem ocupado grande parte dos espaços de questionamento da reflexão educacional, inclusive ganhando destaque no cenário público e acadêmico.

## 6. REFLETINDO SOBRE A AVALIAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A idéia inicial da pesquisa era de acompanhar o dia-a-dia de uma turma de 5ª série de uma escola da Rede Estadual de Educação do estado do Paraná, situada na periferia do município de Curitiba.

Na tentativa de conciliar o local de trabalho com a necessidade de se ter um espaço de observação, entendeu-se que seria interessante essa escolha uma vez que as observações de alguém que faz parte daquele ambiente, não alterariam a rotina e tampouco as atitudes dos atores envolvidos.

Porém, no cotidiano do trabalho profissional, a sistematização da pesquisa que estava programada não se cumpriu exclusivamente com o olhar voltado apenas para uma única turma e sim do Ensino Fundamental como um todo.

Procurando perceber a avaliação como parte de um processo pedagógico, tornou-se impossível ignorar toda uma dinâmica de escola, que concepções eram reproduzidas e as implicações das ações pedagógicas. “A avaliação deve ser melhorada sim, mas dentro do conjunto de práticas do qual ela faz parte. Sem isto, não tem sentido trabalhar especificamente sobre avaliação.” (SAUL, 1994, p. 64)

Cabe abrir um parêntese para descrever um pouco das características ideológicas e práticas desse estabelecimento de ensino especificamente.

No ano de 2005, as escolas da Rede Estadual de Educação receberam a tarefa de repensar seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP). Este foi um momento marcado por muita contradição no interior das escolas. No que se refere à escola, centro dessa pesquisa, por um lado, percebia-se um avanço em se poder discutir e pensar um projeto que significasse a identidade da escola, suas características e seus objetivos. Foi momento de reconhecimento, de se assumir enquanto espaço de formação, intelectual, cultural e especialmente de consciência, econômica, política e social. Por outro lado, percebiam-se nos momentos de discussões, que a comunidade escolar demonstrava-se desacreditada de que poderia com a elaboração desse documento, realizar mais do que cumprir uma função burocrática.

De fato, somos obrigados a reconhecer que muitas vezes nossas ações fogem do que foi convencionado e legitimado no PPP da escola, pela própria dificuldade de relacionar a teoria com a prática.

Mas gradativamente, caminha-se para vencer a resistência. Estamos cientes de que não se pode desejar um ideal de avaliação mais justa, sem incluí-la dentro de um novo projeto de escola. Sabemos que “Enquanto o professor não mudar a forma de trabalhar em sala de aula, dificilmente conseguirá mudar a prática de avaliação formal, decorativa, autoritária, repetitiva, sem sentido.” (VASCONCELOS, 2000, p. 56).

A escola dessa pesquisa, até o ano de 2005, organizava o processo formal de avaliação a cada bimestre. Em 2006, foi alterado para trimestre, com o intuito de não aligeirar tanto o processo de ensino-aprendizagem na abordagem dos conteúdos. Passou a incluir também, um período de Retomada de Conteúdos que seria uma revisão dos conteúdos trabalhados ao longo do trimestre, em que os professores identificariam as maiores dificuldades dos alunos, possibilitando a oportunidade do educando assimilar melhor alguns conteúdos e demonstrar por conseqüência, melhores resultados nas atividades avaliativas que se traduziriam em notas no boletim.

Como foi colocado, nesse ano (2006), essas mudanças estavam em processo de experiência e pode-se identificar algumas falhas na condução do entendimento do que seria esse período de revisão.

Esse é um dos aspectos que nos levou a observar a escola em sua totalidade, não podendo assim, limitar-se a apenas uma turma dentre as 35 que se distribuem nos períodos matutino, vespertino e noturno, incluindo 5ª série à 8ª série do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Infelizmente, a ênfase foi dada à nota, o que provocou a banalização do conhecimento. Pois, “O estudante deverá se dedicar aos estudos não porque os conteúdos sejam importantes, significativos e prazerosos de serem aprendidos, mas sim porque estão ameaçados por uma prova”.(LUCKESI, 1999, p. 19)

Uma vez que se oportunizou que a partir da retomada de alguns conteúdos os alunos pudessem demonstrar com a aplicação de novas provas se teriam ou não, atingido o objetivo de assimilar determinado conteúdo, ocorria que os próprios professores abriam precedentes dispensando um ou outro aluno de participar desse período. Mesmo em sala de aula, o aluno se sentia desobrigado a

acompanhar. Outra prática equivocada foi a reutilização por alguns docentes, das mesmas provas do trimestre, nesse segundo momento.

O trabalho com outra metodologia, uma abordagem diferente não foi tema de tanta preocupação quanto o número de provas que o professor teria que corrigir novamente, o que importava, era o levantamento de quantas provas seriam “rodadas”.

O aluno, por conseqüência, também passou a se preocupar mais com as provas que teria que fazer, os conteúdos que teria que rever e a nota que teria que elevar. Sequer esse mérito observamos, e o que era para ser um momento de enriquecimento, torna-se uma ação sem sentido.

Conforme afirma Forquin (1995, p.89)

Ainda que existam diferenças importantes nas estruturas, recursos e características pedagógicas das escolas, o peso dessas diferenças se revela quase sempre menos forte quando se trata de explicar as desigualdades de sucesso escolar do que o peso das diferenças sociais.

Por mais que se tentasse alertar os professores de que o momento de retomada de conteúdos teria que ser resultado de reflexão especialmente do professor sobre sua análise dos objetivos propostos e dos objetivos alcançados, que seria oportunidade de qualificar seu trabalho ao identificar o que precisava ser melhorado para que o conhecimento fosse assimilado pelo aluno, o que se observou, foi um desgaste que não fazia sentido, que não alteraria os resultados.

As vésperas do encerramento do ano letivo, a leitura que se fez ainda foi pior. Sabendo-se que a média trimestral é seis (6,0), os alunos trataram de fazer suas contas, a meta era somente atingir dezoito (18,0) pontos anual e quando não eram eles, os próprios professores se ocupavam dessa atividade. Poderia ser uma preocupação que buscasse a superação, porém, o que se viu foi uma euforia pelas férias antecipadas ou um convite à evasão escolar.

À medida que percebia a ausência de um aluno, o setor pedagógico da escola tratava de entrar em contato com o responsável pelo aluno e incansavelmente, o que se ouvia era que o professor já teria adiantado ao jovem que estava reprovado.

Por mais que se orientasse o professor a não proceder dessa maneira, não foram poucos os alunos que abandonaram a escola pouco antes do final do ano letivo.

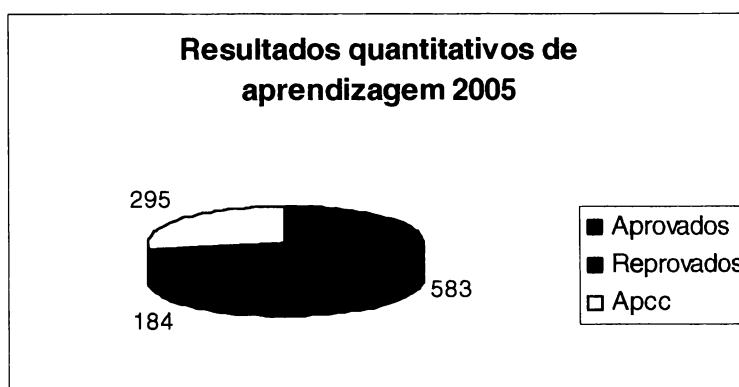
Aqueles que permaneceram, seguiam a linha de pensamento dos professores. A partir de seus cálculos, uma vez que atingiram a média anual mínima, desobrigavam-se de participar de determinadas aulas, quando em sala de aula, não se interessavam pelos encaminhamentos e a consequência disso, foi a indisciplina e o tumulto que resultaram em má qualidade das aulas para aqueles que ainda tinham conhecimentos a fixar.

Como foi colocado, algumas mudanças aconteceram no ano letivo de 2006, já se fez urgente identificar a partir dessa experiência nova e recente, a necessidade de se insistir num outro olhar sobre o papel da escola e seu projeto de educação.

Exemplo disso, são os gráficos com os resultados de alunos aprovados, reprovados e aprovados por conselho de classe (APCC), os gráficos trazem um comparativo entre os resultados dos anos 2005 e 2006 e fica evidenciado a grande dificuldade em se elevar os números, positivamente, de um ano para outro.

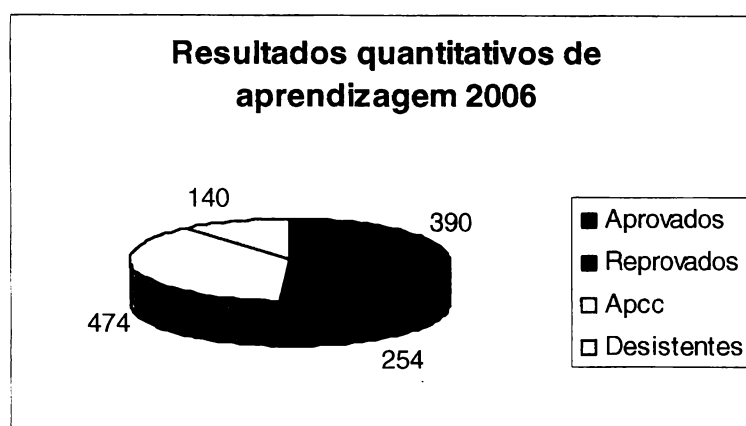
Curioso, é que em 2006 preocupou-se tanto em se realizar estudos e aprofundamentos sobre o tema “Avaliação” na referida escola e contraditoriamente as alterações nos índices de um ano para outro, são significativamente diferentes e desanimadoras.

Gráfico 1 – Resultado final por número de alunos – ano 2005



Fonte: SERE (Sistema Estadual de Registro Escolar).

Gráfico 2 – Resultado final por número de alunos, incluindo alunos desistentes – ano 2006



Fonte: SERE (Sistema Estadual de Registro Escolar).

Sabe-se que precisa ser um trabalho coletivo, que provavelmente será muito conflitivo e denso porque exigirá a reflexão de toda uma ação pedagógica alienada que só nos leva a ver a avaliação como instrumento de medida, seleção e exclusão.

Em meio a essa realidade, não se pretende generalizar afirmando que a postura de todos os docentes desse estabelecimento de ensino está descomprometida com suas tarefas de educadores. São muitos os desafios contudo, são muitos os profissionais que correm atrás de um sonho de oferecer uma educação justa e de qualidade.

As interações com os professores foram muito enriquecedoras, em entrevista, tratamos de temas especificamente relacionados com o objeto dessa pesquisa que busca perceber qual o sentido da avaliação na sua prática pedagógica, todavia cabe relatar, alguns momentos informais que também foram muito significativos.

Alguns professores, cerca de 20% do quadro do Colégio em que a pesquisa foi realizada, preocupados, anteciparam que poderia ser mal interpretado o período de retomada de conteúdos e que alguns colegas poderiam não colaborar com a realização de um trabalho sério que resultasse em ganho para o aluno no que se refere ao aprendizado.

Antes de iniciar o período de revisão do 3º trimestre, duas professoras de língua portuguesa procuraram assegurar qual seria seu compromisso, buscavam respaldo da equipe pedagógica para reforçar para o aluno que mesmo que estivesse com nota anual para ser aprovado, se estivesse com nota

baixa naquele último trimestre, deveria participar da revisão para “recuperar a aprendizagem”. Esse era o compromisso daquelas professoras.

Foi importante observar a clareza dessas profissionais quanto aos seus papéis de formadoras.

Em outro momento, uma professora de ciências comentou que enquanto alguns colegas, cerca de uma semana antes do término do período normal do trimestre, já adiantavam aos alunos quem teria que participar do período de retomada de conteúdos, inclusive revelando as notas, era pressionada pelos alunos para também fazê-lo. A mesma tentou esclarecer aos alunos que a idéia de retomada de conteúdos não era para antecipar as férias de ninguém, até porque, ainda estava encerrando a fixação de um conteúdo importante e naquele momento era essa a sua maior preocupação. Outro argumento que teve que ser esclarecido, foi que no calendário escolar, estavam previstos esses próximos dias de aulas, como obrigatórios para completar os duzentos dias letivos.

Mesmo com tantas discussões de como funcionaria o período de revisão e com toda a argumentação fundamentada em teorias inovadoras e emancipadoras, na prática, a NOTA determinou a necessidade do aprendizado.

Com a ampliação do acompanhamento da prática pedagógica na escola, que a princípio seria restrita aos professores de uma turma de 5ª série, o grupo de professores foi convidado a colaborar com uma pesquisa qualitativa através de entrevista, em que se posicionariam frente a situações e concepções de avaliação.

Nesse sentido, foi surpreendente a pré-disposição dos professores em quererem manifestar suas opiniões e angústias sobre o sentido da avaliação em seu trabalho pedagógico.

Conhecendo o trabalho dos professores que participaram dessa pesquisa, colaborando com a entrevista e abrindo seu espaço de sala de aula, se tornou impossível não confrontar o dito e o feito. E nesse sentido, acredita-se ser incoerente fazer aqui um discurso de neutralidade.

E é por conhecer minimamente o trabalho desses profissionais que serão destacados, que as intervenções serão de afirmar o que foi posto na entrevista ou questionar se na prática, é o que se evidencia de fato.

Para fazer referência, de alguma maneira, a um ou outro professor quando transcrever suas falas, a identificação será feita pela disciplina que leciona e no caso de mais de um professor por disciplina, será utilizado letras: A, B, C...

Participaram voluntariamente da entrevista quinze professores. Na entrevista os professores foram questionados quanto às perguntas:

- Em sua opinião qual o papel da avaliação no processo de ensino e aprendizagem?
- Você encontra dificuldades para realizar a avaliação de conteúdos com seus alunos? Comente sua resposta.
- Caso seus alunos apresentem dificuldades em determinados conteúdos após a realização do processo avaliativo, como você procede?
- Quais os índices de aprovação e reprovação na disciplina que você ministra? Eles são satisfatórios para você. Comente sua resposta.
- Sabe-se que muitos alunos chegam à 5ª série do ensino fundamental com uma defasagem muito grande. Frente a essa realidade, quais as maiores dificuldades que você enfrenta para realizar o processo avaliativo desse(s) aluno (s)?
- Para você qual a relevância dos instrumentos avaliativos (provas, trabalhos, seminários e debates.) ?
- No caso de aplicação de prova, por exemplo, como você, se utiliza desse instrumento avaliativo?
- Quais os limites e dificuldades, em sua opinião, entre as práticas avaliativas realizadas cotidianamente na escola e as práticas inovadoras de avaliação elencadas na literatura da área?

## **6.1 Análise das Entrevistas**

Na análise dos dados, a respeito da primeira questão, que busca perceber o que o professor pensa sobre o papel da avaliação no processo de ensino-aprendizagem, as opiniões coletadas em sua grande maioria, vem ao encontro das práticas pedagógicas idealizadas pelos teóricos de educação que

fundamentam nossos estudos sobre avaliação. Para Grillo (1988, p. 85), “O ato de avaliar serve como um momento de parada para refletir sobre a prática e a ela retornar de forma mais adequada, porque tanto a avaliação como seu objeto, a aprendizagem, são dinâmicos.”

Em geral, o que se evidencia, é a clareza de que a avaliação permite ao professor verificar no decorrer do processo se os objetivos de assimilação foram atingidos pelos alunos. O que também propicia ao professor reavaliar seus métodos, retomando conteúdos como um exercício de manutenção, reformulação, que leve à superação das dificuldades e fortalecimento dos progressos dos alunos.

Ilustrando sua percepção, a Professora de Língua portuguesa e Inglesa comenta:

*- Em minha opinião, o papel da avaliação é um processo de verificação e qualificação que auxilia o professor no progresso e dificuldades dos educandos, ajudando-o a rever o seu trabalho didático e reorientando-o. com isso, professores e alunos ao atingir seu objetivo, que é a aprendizagem, permite aos educadores uma tomada de decisão para dar seguimento ao ensino-aprendizagem. Ela é necessária e deve ser permanente no trabalho do mestre. Enfim, a avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar, tanto dos educadores quanto dos educandos.*

Por outro lado, confirmando o que colocamos em outro momento desse trabalho, a falta de unidade do coletivo da escola é o grande obstáculo que impede que objetivos comuns sejam alcançados.

Exemplo dessa falta de engajamento e clareza de alguns profissionais de educação é verificado na contribuição do Professor de História, que demonstra ter uma visão limitada a respeito do fazer pedagógico quando afirma que:

*- No caso específico do estado do Paraná, a avaliação tem apenas um papel simbólico como tudo na educação brasileira atual, serve apenas para cumprir-se” tabela “ou formalidades inúteis.*

É um tanto lamentável observar esse tipo de visão desacreditada da educação. Sabemos que há muitas dificuldades mas esse professor tem sido refém

de uma ideologia que tira dele qualquer responsabilidade ou capacidade de intervenção.

Perrenoud (1999, grifo do autor) combate esse tipo de argumento afirmando que: “Enquanto o professor julga que o fracasso ‘está na ordem das coisas’, que existem bons e maus alunos, que o seu trabalho é o de dar aulas e não o de assegurar uma regulação individualizada dos processos de aprendizagem, os processos de Avaliação Formativa continuarão indiferentes para ele.”

Por conhecer consideravelmente como se posiciona o referido professor, o que muito preocupa é que nas interações em horas-atividade, cursos e capacitações o mesmo faz questão de demonstrar que não quer mudar suas práticas pedagógicas, sequer reconhece que seu trabalho tem pouca qualidade, a ver pelo modo como elabora suas provas, a partir de questões que extrai de questionários com perguntas e respostas engessadas, que não sugerem reflexão ou com questões de múltipla escolha e verdadeiro ou falso.

A identificação das dificuldades e a retomada dos conteúdos não fazem parte do planejamento desse professor, especialmente porque sua maior preocupação está em cumprir o programa da disciplina.

Na segunda questão os professores foram perguntados sobre as dificuldades encontradas para realizar as avaliações com os alunos. Analisando os dados coletados percebe-se que a maioria dos professores destaca a falta de hábito de estudo dos alunos.

Mais de 50% dos professores colocam a questão da falta de hábito de estudos dos alunos como um limite. Como é o caso da Professora de Ciências, ao afirmar que:

*- Na verdade encontramos dificuldade pois o nosso aluno não tem o hábito de estudar, de rever o que é importante em cada conteúdo. É preciso que o professor deixe bem claros seus objetivos.*

Por outro lado, a Professora de Língua Portuguesa e Inglesa afirma que não tem dificuldade sobre esse aspecto e acrescenta:

*- Não, não encontro dificuldade, pois digo aos alunos que é muito importante a verificação-avaliação de conteúdos para constatar se houve ou não aprendizagem e se é preciso retomá-lo.*

A referida professora ressalta a importância de se trabalhar com a formação de consciência dos alunos, que estejam cientes de seus papéis. Nesse ponto, ambas professoras entram em acordo em seus comentários. Reforçando essa idéia, Carvalho (2000) afirma que

A avaliação torna-se cada vez mais necessária, principalmente quando se deseja dimensionar a significação social da escola para a maioria da população brasileira. Ela possibilita desmistificar o conteúdo ideológico subjacente aos planos e diretrizes governamentais; desvela caminhos e clarifica prováveis conseqüências; permite compreender melhor os próprios caminhos seletivos da escola pública e abre novas possibilidades para interpretação da organização do trabalho pedagógico escolar.

Ao colocar às claras movimentos de dominação e resistência que ganham força no cotidiano institucional, a avaliação colabora com a criação de novas práticas pedagógicas mais questionadoras, mais comprometidas com o exercício da cidadania escolar.

Um pouco diferente desse ideal, o Professor de História, faz um relato um tanto interessante:

*- Encontro dificuldade, os alunos não estudam para as avaliações no caso das provas ou testes, em vez de prepara-se para as provas os alunos gastam o seu tempo preparando meios ilícitos para realizarem as provas e no caso de trabalhos ficam esperando que alguém faça primeiro para depois colocarem seus nomes.*

Nesse comentário, demonstra ter clara noção do que precisa ser trabalhado com os alunos em relação aos princípios e valores éticos, entendendo que estas também são tarefas do professor. Porém, esse professor demonstra descontentamento como se não fosse co-responsável por essa realidade ou impossibilitado de mudar esse perfil.

Lamentavelmente, é muito comum perceber o referido colega depreciando a educação, muitas vezes culpa o sistema, o Estado, a família...mas quando em prova, um aluno levanta de sua carteira e vai em direção ao quadro negro e coloca as respostas das questões para quem quiser ver, na presença do professor e o professor não se sente responsável por tomar uma atitude, abre mão do respeito na relação aluno-professor, não tendo domínio, como esperar 'boas intenções' da parte dos alunos?

E, ainda, sem a intervenção da equipe pedagógica, o referido professor não tomou providências de realizar uma outra atividade avaliativa para substituir essa que foi escancarada para todos os alunos presentes. Assim como foi sugerida uma atenção especial àqueles alunos que não compactuam com esse tipo de prática para que não se sentissem injustiçados, já que teriam se preparado para a realização da primeira prova.

Sobre dificuldades apresentados em determinado conteúdo após a realização do processo avaliativo, a grande maioria dos professores afirma que após a constatação de um resultado mal sucedido em uma turma o procedimento adotado é a retomada do conteúdo abordado e uma nova oportunidade de avaliação; as respostas variam em alguns aspectos:

*- Quando o calendário escolar e a "filosofia" do colégio permitem, retomo as questões, os alunos as refazem conforme o nível esperado.*  
(Professora de Língua Portuguesa A)

Em seu comentário, fica claro que o que pode dificultar a realização do que pensa ser certo, é uma 'suposta' burocracia do estabelecimento de ensino, como uma questão particular do mesmo.

Já a Professora de Ciências, ressalta que é essencial essa retomada pois, esta serve de pressuposto para dar continuidade aos conteúdos:

*- "Quando a maioria da sala, realmente não atingiu o conteúdo, faço uma revisão retomando os principais conceitos para depois dar continuidade.*

Paradas para reflexão têm fundamental importância para que o professor possa verificar se alcançou seu objetivo e se os resultados estão satisfatórios.

Para kenski (1991, p.142)

O professor precisa ter a preocupação de, no decorrer do processo, utilizar diferentes meios através dos quais os alunos tenham oportunidades de demonstrar o seu aprendizado, as relações que vem estabelecendo entre o novo conhecimento e as aprendizagens anteriores, e as relações que fazem entre o conteúdo aprendido e a realidade histórico-concreta em que

se situam. Para isto deve o professor propor a execução de diferentes atividades pelos alunos.

Para a Professora de Língua Portuguesa B, a retomada de conteúdos é importante mas desde que se possibilite outras formas de aprendizado para os alunos:

*- Retomo os conteúdos aplicando novas práticas e novas formas de avaliação.*

A questão seguinte busca saber se os professores têm conhecimento e o que pensam sobre os índices de reprovação das disciplinas em que lecionam.

Cerca de 30% professores que colaboraram com a pesquisa, registraram em suas respostas índices em porcentagens até consideráveis de aprovação. Essa análise é interessante pois contudo que a aprovação seja relevante, há um descontentamento por parte de alguns professores pois estes deixam claro que alguns alunos são aprovados por uma determinação superior, seja pelo estabelecimento de ensino ou o Estado.

A sensação que se tem às vezes, é de que o compromisso do professor é maior com a reprovação.

Por outro lado, algumas argumentações são pertinentes, especialmente quando se referem a algumas políticas públicas:

*- No contexto da educação, a aprovação e reprovação são conceitos que perderam o sentido, inclusive o professor não tem autonomia para reprovar ninguém, portanto, não tenho como responder essa pergunta. ( Professor de História)*

*- Os índices de aprovação são altos em função de uma política pública que desconsidera aproveitamento, processo, etc. que apenas pressiona para a aprovação com o intuito de evitar problemas. Com isso, acaba-se por nivelar muito por baixo e reforçar no aluno a crença do "não dá nada". Acredito na importância de um critério mais rígido e coerente de avaliação, principalmente, numa disciplina tão essencial quanto língua portuguesa. (Professora de Língua Portuguesa B)*

Conforme foi levantado na questão anterior, algumas políticas públicas fazem com que as redes de ensino reduzam os índices de reprovação porém, a qualidade do ensino não tem sido alvo de preocupação precípua.

Os alunos chegam à 5ª série do ensino fundamental muitas vezes sem terem conhecimentos básicos, elementares que a escola de 1ª à 4ª série deveria garantir.

Segundo Saviani (1992, p.21)

O saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber é aprender a ler e a escrever. Além disso, é preciso também aprender a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais.

Quando recebemos estes alunos, as dificuldades são muitas, o aluno não só muda de escola, como também muda a dinâmica de uma instituição para outra. Enquanto na escola da prefeitura existe uma professora regente que dá conta das principais disciplinas e tem um contato diário com a turma, a partir da 5ª série, os alunos têm que se habituar com a permanência de cada professor por apenas 50 minutos diários, sendo que a cada dia a criança vê entrar e sair da sala de aula, cinco professores diferentes.

Somado a isso, vem a adaptação com o novo ambiente, com a introdução de provas que o aluno precisa se preparar e se organizar para realizá-las.

Sabe-se que o processo de municipalização é uma estratégia que tem em sua finalidade interesses financeiros.

Oliveira (1997, p.179, grifo do autor) afirma

Para o Banco Mundial, a idéia da municipalização aparece como solução 'racional' de combate ao desperdício de recursos na educação brasileira. A lógica do 'Estado Mínimo' e da desobrigação do Estado para com suas responsabilidades em relação à educação fundamental, ...tem um inequívoco sentido privatizante...Na hipótese destes não conseguirem dar conta da demanda, uma das alternativas que lhes resta é a iniciativa privada.

Longe de visualizar o que está por trás da educação, que jogos de interesses a conduzem, na idéia dos professores, o que preocupa é a falta de

articulação das instituições pertencentes à rede municipal e à rede estadual de ensino.

A Professora de Ciências opina que:

*- Na verdade a educação não deveria ter divisões: municipal estadual, federal. Recebemos crianças com defasagem na leitura, na escrita e nem sempre podemos fazer muita coisa. – A prefeitura não reprova! É preciso trabalhar de forma diferenciada com esses alunos que chegam com muitas dificuldades e realmente aprovar se tiver condições para ir para a série seguinte.*

Os professores desabafam ao colocarem o nível de conhecimento que chegam os alunos na 5ª série, muitos com péssima caligrafia, semi alfabetizados, sem condições de realizar uma elaboração de texto ou mesmo de fazer interpretações e no que se refere à matemática, com alto grau de dificuldade de realizar minimamente as operações.

*- A maior dificuldade recai na aplicabilidade dos conteúdos. a cada ano, nosso planejamento está se voltando mais ao ensino fundamental (alfabetização). aplico na 6ª série os conteúdos que antigamente se aplicavam na 4ª série. nossos alunos chegam sem domínio mínimo de leitura, compreensão e produção textual. (Professora de Língua Portuguesa A)*

*- Não privilegio o que ele já sabe mas a retomada daquilo que ele não conseguiu aprender. Recuo e avanço de acordo com o ritmo da turma e a capacidade de superação das dificuldades (valorização do processo). (Professora de Língua Portuguesa B)*

*- Existem alunos que chegam no ensino fundamental sem conseguir elaborar uma frase que esteja sem erros graves. Outros, não se entende nada do que é escrito – será falta de caligrafia? e ainda, existem aqueles que não interpretam nada. Na disciplina de história a interpretação e análise de texto são importantes para o desenvolvimento crítico do aluno e os docentes da área de história estão “tentando” desenvolver o pensar crítico. tentando porque ainda existem docentes que tratam seus educandos como ‘baldes’. (Professora de História)*

*- A primeira dificuldade é decifrar o que o educando escreve, devido a sua caligrafia. Segundo, é a falta de entendimentos básicos e de acordo com a sua faixa etária para entender os enunciados. (Professora de Língua Portuguesa e Inglesa)*

Na questão seguinte, foi perguntado aos professores sobre a relevância dos instrumentos avaliativos.

Para Smole e Diniz (2001, p.03)

Escolher e elaborar instrumentos de avaliação ultrapassa a simples preparação técnica, trazendo a necessidade de múltiplos instrumentos e a percepção do momento mais adequado para a utilização de cada um deles organizados em função das informações que se pretende obter.

Na reflexão dos professores o que se evidencia é a ênfase na PROVA. A prova segundo a maioria dos professores é determinante para que o professor verifique se o aluno aprendeu ou não.

Em defesa desse instrumento, alguns professores argumentam que:

*- A prova é uma forma eficaz de avaliar se o aluno aprendeu a matéria, porém, devem ser elaboradas questões dissertativas para desenvolver no aluno a capacidade de expressar suas idéias por escrito, de forma clara e correta. Além disso, trabalhos, seminários e debates são instrumentos avaliativos importantes pois ajudam no aprendizado e levam o aluno à reflexão. (Professora de Ciências)*

*-Nela (prova) tenho condições de avaliar a aprendizagem do aluno e me auto-avaliar. (Professora de Matemática)*

É importante destacar que a prova não deve ser considerada a vilã da história e a responsável pelo fracasso escolar, como resultado de procedimentos de avaliação classificatórios, excludentes e injustos.

Sendo o mais convencional instrumento de avaliação, serve com fonte de informação e um parâmetro para o professor, conforme afirmaram as professoras de ciências e matemática.

Esse instrumento é adequado especialmente quando desejamos avaliar procedimentos específicos, a capacidade de organizar idéias, a clareza de expressão e a possibilidade de apresentar soluções originais. Porém tem suas limitações quando queremos, por exemplo, analisar como os alunos utilizam conhecimentos em situações em que deles são exigidas argumentações em discussões com outras pessoas, ou seja, quando estamos avaliando habilidades. (SMOLE E DINIZ, s. d, p.05)

Numa visão mais ampliada, outros professores defendem o uso de variados instrumentos avaliativos e fazem referência à avaliação, diagnóstica, formativa:

*- Os instrumentos avaliativos são essenciais para a avaliação da construção do conhecimento por parte do aluno, de sua trajetória e de minha prática. (Professora de Língua Portuguesa B)”*

*- Essas ferramentas avaliativas são importantes para diagnosticar e ajudar a superar as dificuldades, corrigir as falhas encontradas durante o processo de ensino-aprendizagem e estimular os alunos. (Professora de Língua Portuguesa e Inglesa)*

*- São importantíssimos. Acredito na avaliação formativa pois, mediar o processo de aprendizagem é menos injusto. (Professora de Língua Portuguesa A)*

Variar a utilização de instrumentos avaliativos permite ao professor ter mais segurança de que está acertando no processo de ensino-aprendizagem. Isso permite que tenha uma visão mais precisa da evolução do aluno, a apreciação do desenvolvimento desse aluno é feita a partir da comparação de seus desempenhos anteriores e não com outros alunos.

Por fim, nessa abordagem sobre os prós e contras no que se refere à Prova, vale destacar a visão do professor de História que mais uma vez dá demonstração de que sabe onde está o ERRO mas está tão acomodado e desacreditado, que suas práticas já começam fracassadas. Toca em dois aspectos importantes: ‘maus alunos’ e ‘poder/controlê’. Nessa concepção equivocada, as práticas avaliativas têm por função domesticar e punir.

*- A prova transformou-se apenas em um meio para controlar, ou melhor, tentar controlar os maus alunos valendo-se das notas.*

Luckesi, (1996, p. 171) afirma

Provas e exames implicam julgamento , com conseqüente exclusão; avaliação pressupõe acolhimento, tendo em vista a transformação. As finalidades e funções da avaliação da aprendizagem são diversas das finalidades e funções das provas e exames.

O autor articula a utilização de provas e exames com a aplicação dos interesses burgueses nas relações sociais, conforme é evidenciado, na organização da sociedade e no papel de reprodutor da mesma, assumido pela escola. No caso do relato, a idéia é de que, tanto para professores quanto para alunos, a prova vem servindo com instrumento de controle e dominação, uma prévia do que a vida em sociedade vai oferecer.

A última questão abordada na pesquisa com os professores busca conhecer quais as dificuldades, limites para se realizar práticas avaliativas inovadoras.

Sobre esse aspecto, destaca-se uma dentre as tantas abordagens pertinentes:

*- A dificuldade que sinto é quanto, como já disse, a utilização de recursos pedagógicos para satisfação apenas de exigências burocráticas (notas), principalmente quando se considera que isto não acrescenta nada ao aluno, nem ao professor. O maior prejuízo está no reforço ao peso (nota) e não ao processo, ao conhecimento, o que estimula no aluno uma falsa consciência quanto à média, em detrimento da aprendizagem, a superação de limites, a valorização do saber e do saber aprender. (professora de Língua Portuguesa B)*

Para Vasconcellos (2005, p. 73), a questão não é abolir a avaliação, pois isso significaria “jogar fora a água suja junto com a criança”. Trata-se de uma visão equivocada. Dessa forma, nem professor e nem aluno teriam como perceber o que pode ser melhorado.

Ao contrário do que se evidencia no relato:

O que se propõe é que esses elementos para avaliação **sejam tirados do próprio processo**, do trabalho cotidiano, da própria caminhada de construção e produção do conhecimento do aluno, e que não se tenha um

momento 'sacramentado' e 'destacado', como é o uso corrente na 'prova'.  
(VASCONCELLOS, 2005, grifo do autor)

Para encerrar a análise das entrevistas, vale destacar o posicionamento da Professora de Ciências B, que já de antemão, demonstra esforços e preocupação em manter uma postura adequada, e profissionalmente, é uma pessoa que está sempre em busca da inovação, em quem podemos perceber uma inquietação pela busca da qualidade na educação.

Numa de suas contribuições, pode-se afirmar que revelou o "segredo de seu sucesso":

*- Tenho domínio da turma, não porque os alunos têm medo de mim. Eles não têm medo mas sabem que quero deles o respeito. Isso é o que eu tento alcançar com eles, uma vez que eu tenha o respeito de meus alunos, a admiração, fica tudo mais fácil quando vou passar os conteúdos, eles estão receptivos aí eu tenho que fazer como se diz por aí: tenho que vender meu peixe. Fazer da minha disciplina a melhor coisa do mundo. Faço com que eles olhem a minha disciplina como se fosse a melhor, a mais interessante, falo com muito entusiasmo para tentar convencê-los porque esse é o nosso papel.*

Essa relação amorosa e possível é que faz muita diferença. O vínculo afetivo entre professor e aluno é um investimento importante que deve partir da iniciativa do professor.

Ao revisitar a condição de estudante ainda na infância até os dias atuais, guardamos as melhores lembranças, de fixação de conhecimento e prazer em aprender, das disciplinas em que a figura do Professor fez diferença, a medida em que este, era uma referência e acima de tudo alguém a quem dispensávamos toda nossa admiração.

Esta é uma lição importante que dificilmente esquecemos enquanto estudantes mas que, muitas vezes, ignoramos enquanto educadores.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A preocupação com a qualidade da educação tem canalizado esforços de uma parcela significativa de estudiosos; parcela que, focalizando a educação por diferentes prismas, tem contribuído significativamente para a evolução do entendimento da qualidade intrínseca ao processo pedagógico como sendo decorrente não de um fator específico, mas da combinação de um conjunto de fatores existentes no contexto intra e extra-escolar.

Deste ponto de vista, a qualidade da educação é específica a cada contexto, implicando e dependendo da capacidade de integração das muitas dimensões que envolvem o processo educativo. Isto significa que a qualidade da educação expressa o resultado do conjunto das opções realizadas, tanto de caráter pedagógico, como as de caráter psicológico, perpassando por questões de cunho social, que caminham por trás das tomadas de decisões, das avaliações, do estabelecimento de prioridades, e, por fim, do estabelecimento das políticas pública.

Nesse sentido questões referentes a não aprendizagem, repetência, evasão e avaliação escolar, se tornam objetos de investigação, pois são apontados como os maiores problemas da educação brasileira, que em termos gerais, se caracterizam pelo aluno que embora acompanhe as aulas não consegue desempenho suficiente (conforme processo avaliativo – notas) para passar de um nível para outro, ficando muitas vezes retido na mesma série, ou é encaminhado para atendimento especializado, ou ainda em muitos dos casos evadindo-se da escola.

Logo o processo avaliativo não deve se limitar a enfatizar os erros ou as deficiências do aluno; mas considerar e tornar evidente tudo o que já conseguiu aprender. A avaliação é elemento de integração entre aprendizagem e ensino. A avaliação não deve referir-se a uma soma exaustiva de todos os objetivos estabelecidos. Ela deve basear-se nas aprendizagens significativas que os alunos tenham desenvolvido, a fim de que se verifique a capacidade de o aluno melhorar a sua inserção social e profissional, e para que se observe o incremento da sua confiança na capacidade de aprender. Deve ser ressaltada a avaliação, como forma de incentivar a autonomia intelectual do aluno e como meio de confrontar diferentes pontos de vista, tanto do aluno, quanto do professor. O professor deve cuidar para

que as situações de aprendizagem sejam o mais semelhante possível daquelas que constituem sua prática pedagógica, deixando claro, sobretudo, o que será avaliado.

Este trabalho teve como propósito aprofundar estudos sobre as mais variadas concepções de educação a cerca do tema Avaliação da Aprendizagem. Possibilitou com isso confrontar teoria e prática a medida em que além das coletas de informações por meio de entrevistas, também foram fatores pertinentes o acompanhamento do dia-a-dia de uma escola.

Não se busca com isso, ter a pretensão de apontar como legítimo as análises realizadas mas sim, fazer destas também referência para contextualizar a realidade ou parte dela no que tange a avaliação no processo de ensino-aprendizagem

O grande desafio foi confrontar o dito e o feito. Como já foi levantado, é muito curioso que ao passo que temos uma infinidade de estudos, reflexões e discussões sobre o tema Avaliação da Aprendizagem, os avanços são percebidos a passos lentos ou quase que imperceptíveis.

Ainda assim, este que parece pouco, é muito significativo pois traz resultados empolgantes.

O que se evidencia na mudança de postura frente à avaliação da aprendizagem, vai além da utilização de diferentes tipos de instrumentos de avaliação.

Dentro de um conjunto de ações, num projeto de escola, o que está nas entrelinhas nessa nova leitura, é uma nova visão de mundo, que passa a estar a serviço da emancipação do ser humano para sua intervenção na sociedade.

A transformação ainda é muito tímida, mas esse estudo nos faz perceber um germe de inovação que encoraja aos educadores a se engajarem rumo a um novo projeto de educação que inclua a busca por novos objetivos que vão além da aquisição de conhecimentos e bens culturais. Trata-se de perceber a educação como prática social.

## REFERÊNCIAS

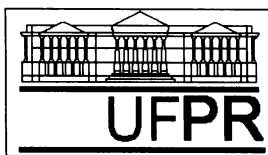
- ANDRE, M. D. A. & LUDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, in Diário Oficial da União.
- CARVALHO, M. H. C. (org). **Avaliar com os Pés no Chão da Escola: reconstruindo a Prática Pedagógica no Ensino Fundamental**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2000.
- DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **A Avaliação Escolar: um processo de reflexão da prática docente e da formação do professor no trabalho**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Belo Horizonte: 1998
- FORQUIN, J.C. **Sociologia da Educação: dez anos de pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. Campinas: Papirus, 1995.
- GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de S.(org) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- GRILLO, Marlene. Avaliação, ainda? In ENRICONE, Delcia (org.). **Ensino Revisão Crítica**. Porto Alegre: Sagra, 1988.
- HADJI, C. **Avaliação Desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Avaliação mediadora: uma prática de construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 1993.
- KENSKI, Vani Moreira. Avaliação da Aprendizagem. In VEIGA, Ilma P. A. (org.). **Repensando a didática**. Campinas: Papirus, 1991.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 1999.
- \_\_\_\_\_. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Pátio, Porto Alegre: Artmed, ANO 3, nº 12, p. 06-11, FEV/ABR – 2000.

- OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- ROMÃO, J. E. Dívida Externa e Educação para Todos. Campinas: Papirus, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Avaliação Dialógica: Desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2003.
- SAUL, A. M. **A Avaliação Educacional**. Série Idéias, nº 22, São Paulo: FDE, 1994.
- SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da Educação. **Pedagogia Histórico Crítico: primeiras aproximações**. 3ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.
- SMOLE, K. C. S e DINIZ, M. I. **Avaliação Escolar**. s.d. (mimeo)
- VASCONCELOS, C. S. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Algumas observações sobre a mudança na prática da avaliação**. Revista da Educação AEC, 24(9), 1995.
- \_\_\_\_\_. Intencionalidade: palavra-chave da avaliação. Entrevista. **Revista Nova Escola**, dez. 2000.
- \_\_\_\_\_. **Avaliação: concepção dialético libertadora do processo de avaliação escolar**. 15ª ed. São Paulo: Libertd, 2005.
- WACHOWICZ, L. A. **Por uma teoria democrática de avaliação**. s.d. (mimeo)

## APÊNDICES

## APÊNDICE A

### **Entrevista**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SETOR DE EDUCAÇÃO

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO  
PEDAGÓGICO

---

Tema da Pesquisa:

Pesquisadora:

Orientadora:

## ENTREVISTA

### 1. Dados Gerais do entrevistado

1.1 Nome:

1.2 Área de formação Inicial:

1.3 Formação em Pós-graduação:

1.4 Área de Atuação:

1.5 Tempo de experiência em docência:

1.6 Jornada de trabalho (carga horária, numero de escolas):

### 2 Avaliação e Prática Pedagógica

2.1 Em sua opinião qual o papel da avaliação no processo de ensino e aprendizagem?

2.2 Você encontra dificuldades para realizar a avaliação de conteúdos com seus alunos?  
Comente sua resposta.

2.3 Caso seus alunos apresentem dificuldades em determinados conteúdos após a realização do processo avaliativo, como você procede?

2.4. Quais os índices de aprovação e reprovação na disciplina que você ministra? Eles são satisfatórios para você. Comente sua resposta.

2.5 Sabe-se que muitos alunos chegam à 5ª série do ensino fundamental com uma defasagem muito grande. Frente a essa realidade, quais as maiores dificuldades que você enfrenta para realizar o processo avaliativo desse(s) aluno (s)?

2.6 Para você qual a relevância dos instrumentos avaliativos (provas, trabalhos, seminários e debates.) ?

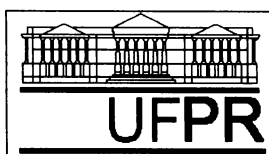
2.7 No caso de aplicação de prova, por exemplo, como você, se utiliza desse instrumento avaliativo?

2.8 Quais os limites e dificuldades, em sua opinião, entre as práticas avaliativas realizadas cotidianamente na escola e as práticas inovadoras de avaliação elencadas na literatura da área?

2.9 Informações adicionais

## APÊNDICE B

### **Termo de consentimento livre e esclarecido**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SETOR DE EDUCAÇÃO

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO  
PEDAGÓGICO

---

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Venho por meio desta solicitar a autorização para realização da pesquisa intitulada, **“O sentido da avaliação na prática pedagógica”**.

O objetivo desta é analisar as concepções de avaliação e as relações teóricas-práticas que os professores do Ensino Fundamental de uma escola do ensino público da cidade de Curitiba assumem na relação ensino-aprendizagem.

Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubessem que sua participação estará restrita a sua concessão da entrevista, que posteriormente será analisada. Os resultados da pesquisa poderão ser apresentados em congressos, eventos científicos e em publicações, porém sem identificação de nomes ou identidades.

Eu,.....portadora do RG  
.....declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorra quaisquer prejuízo físicos ou mentais. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecida quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através do telefone: .....

Autorizo,

Data:

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora