

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MARABÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

VIVEUDA WEGUITEMBERGUE ARAUJO LIMA

**AVALIAÇÃO ESCOLAR: IMPRESSÕES DOS ALUNOS DE
UMA ESCOLA PÚBLICA EM MARABÁ**

Marabá/PA
2013

VIVEUDA WEGUITEMBERGUE ARAUJO LIMA

**AVALIAÇÃO ESCOLAR: IMPRESSÕES DOS ALUNOS
NUMA ESCOLA DE MARABÁ**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UFPA, como requisito PARCIAL para obtenção do Título de Pedagoga, orientado pelo Prof. Dr. Ivan Costa Lima.

Marabá/PA
2013

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha querida mãezinha Vileuza por que sempre me incentivou incondicionalmente a realizar os meus sonhos. Ao meu esposo Paulo por cuidar e me apoiar para que tudo corresse ao meu favor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo cuidado e proteção na minha vida.

Aos meus pais Vileuza e Antônio por sempre me apoiarem em minhas decisões, não mediram esforços e para que eu pudesse hoje chegar até aqui.

A minha segunda mãe Antonia Costa por mim apoiar em sua casa durante esses quatro anos de curso, para que não fosse perigoso para minha vida.

Aos meus irmãos Gislayne, Weverton, Agda, Abiassafe e Afida por torcerem orgulhosamente por mim.

Aos meus sobrinhos Stefanny, Andrio, Heloise, Nathaly pelas alegrias.

A minha prima Istefânia por torcer pelo meu sucesso.

As minha amigas da Universidade Daiana, Alyne e Erica por sempre estarem ao meu lado compartilhando as alegrias e tristezas.

As minhas amigas de longe Walnice, Patrícia Muniz por orarem pelo meu sucesso.

As minhas amigas do trabalho Lays, Almerinda e Eliene por mim apoiarem e torcerem pelo meu sucesso.

Ao meu orientador Ivan Lima por sua paciência e dedicação.

“Claro que há respostas certas e erradas”. O equivoco está em ensinar ao aluno que é disto que a ciência, o saber, a vida são feitos. E com isto, ao aprender as respostas certas, os alunos desaprendem a arte de se aventurar e de errar, sem saber que, para uma resposta certa, milhares de tentativas erradas devem ser feitas. Espero que haja um dia em que os alunos serão avaliados também pela ousadia de seus vãos... Pois isto também é conhecimento”
Rubem Alves

RESUMO

O presente trabalho se refere a uma pesquisa realizada em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Marabá. Com o objetivo de compreender o sentido que os alunos atribuíam à avaliação, foi conduzido o partir de abordagem metodológica o estudo de caso, onde se realizou entrevistas semiestruturadas, sendo os alunos os principais interlocutores. Com o apoio teórico Perrenoud, Hoffmann, Luckesi entre outros, foi possível fazer uma reflexão sobre as práticas avaliativas e como estas servem de suporte para reproduzir na escola a mesma relação capitalista presente na sociedade. Aponta a avaliação formativa como um caminho para se conquistar a autonomia intelectual dos alunos e sugere uma prática baseada na participação e formação para a cidadania. Os resultados obtidos revelaram a existência de uma avaliação classificatória cuja função se resumia em aprovação e reprovação. Por isso a preocupação dos alunos consistia em passar de ano. O que os movia não era a aprendizagem e sim a nota, afinal ela definia se seriam aprovados ou não. Os dados remetem concepção da avaliação da aprendizagem em uma escola pública. Os alunos se sentiam pressionados nos dias das avaliações. Enfatiza-se a necessidade e importância de um trabalho crítico permanente a fim de consolidar conceitos básicos a respeito da avaliação da aprendizagem escolar e de uma reflexão crítica de alunos, pais, professores, gestores a respeito de questões pedagógicas que envolvam a construção de conhecimento.

Palavras-chaves: Avaliação, Avaliação formativa, Percepção dos alunos.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	7
1.1 Justificativa.....	8
1.2 Objetivos.....	9
1.3 Metodologia.....	10
1.4 Fundamentação Teórica.....	11
1.4.1. Conceitos de avaliação	11
1.4.2 Aspectos gerais da avaliação.	12
1.4.3 A avaliação no cotidiano escolar.....	16
1.4.4 Abordagens quantitativa e qualitativa e avaliação educacional.....	18
1.4.5 Formas de Avaliação: diagnóstica, formativa e somativa.....	19
2 Avaliação e a Legislação.....	23
2.1 A escola e avaliação.....	25
2.2 Avaliação e os professores.....	28
2.3 Avaliação e os alunos.....	32
3. A PESQUISA DE CAMPO EM QUESTÃO.....	35
3.1 A ESCOLA.....	35
3.2 OS ALUNOS.....	37
3.3 A avaliação no contexto da escola pesquisada.....	39
3.4 A avaliação vista pelos os alunos.....	40
4 Considerações Finais.....	49
Referencias Bibliográficas.....	55

CAPÍTULO I

1. Introdução

Avaliar para quê? Podemos encontrar uma gama de respostas. Avaliar para atribuir notas, registrar, mandar a nota à secretaria, cumprir a lei, medir, classificar, ver quem pode ser aprovado ou reprovado, verificar o grau de retenção do que falamos incentivar a competição, preparar o aluno para a vida, detectar ‘avanços e dificuldades’, ver quem assimilou o conteúdo, ver quem atingiu os objetivos, ver como o aluno esta se desenvolvendo, diagnosticar, investigar, tomar decisões, acompanhar o processo de construção de conhecimento do aluno, estabelecer diálogo educador- educando- contexto de aprendizagem, avaliar para que o aluno aprenda mais e melhor.

O tempo todo avaliamos e somos avaliados por aqueles que nos cercam. Avaliamos nossas relações com os outros, a sociedade da qual fazemos parte nossas ações e decisões. A avaliação faz parte do nosso modo de agir, ou seja, nossa ação no mundo depende da forma como avaliarmos.

A avaliação escolar é antes de tudo uma questão política esta relacionada ao poder, aos objetivos, as finalidades, aos interesses que estão em jogo no trabalho educativo; numa sociedade de classes. Isto significa que não há espaços para neutralidade: posicionar-se como neutro, diante dos interesses conflitantes, é estar a favor da classe dominante, que considera a avaliação uma forma de classificação.

Segundo Hoffmann (2010 p. 28 e 29), “além de estabelecer o que é, a avaliação estabelecer o que deve ser”. Para a autora não basta desenvolver a avaliação a serviço da ação, mas “tomar decisões educativas embasadas em considerações de valor, de política e filosofia social”.

Pode-se afirmar que a avaliação tem assumido, e já há muito tempo, uma função seletiva e de exclusão daqueles que costumam serem rotulados "menos capazes, com problemas familiares, de aprendizagem, sem vontade de estudar, sem assistência familiar" e muitos outros termos parecidos, não é colocado em jogo, por exemplo, o desempenho do professor ou da escola e a justificativa recaem com muito peso sobre o aluno, baseado no seu suposto desinteresse, esta visão entende que o castigo constitui-se num dos meios para, literalmente corrigir a situação.

Assim, no capítulo I apresentamos os elementos necessários que conduziram a realização da pesquisa, indicando a justificativa, objetivos, metodologia e o referencial teórico utilizado para o debate em torno da avaliação.

No capítulo II estarei tratando da avaliação e como ela tem sido tratada nos documentos de política pública educacional. Em seguida trazer algumas considerações em torno da avaliação e o papel dos professores dos alunos neste processo.

Ficando para o capítulo III, a análise do material pesquisado em campo, onde para melhor aproveitamento do mesmo dividi em quatro etapas, descrevendo o contexto, os profissionais envolvidos, o espaço – tempo chamado de sala de aula e à apresentação dos resultados da pesquisa.

E para concluir a minha pesquisa me posiciono diante do tema nas considerações finais, fazendo o confronto entre a teoria e a prática, para tanto, pretendo que seja mais uma contribuição acerca do tema tão discutido no meio educacional.

1.1. Justificativa

A escolha por este tema partiu da minha experiência como educadora em 2011 em uma instituição particular onde lecionava para o 4º ano, antiga 3ª série, aqui em Marabá, percebi que os alunos mudavam seu comportamento no dia de “avaliação” em especial uma aluna. Nesta escola o processo avaliativo era pela forma quantitativa com três avaliações, duas avaliações de peso (10), trabalhos que valiam oito pontos e mais dois pontos de avaliação formativa (participação nas aulas, atividades de casas concluídas, comportamento).

Certo dia, quando chegou o momento da “avaliação” a minha aluna começou a dizer que não estava se sentindo bem, pedi para ela tomar um pouco de água e voltar. Quando voltou percebi que ela estava nervosa, com medo.

Quando sentou em sua carteira vomitou e começou a chorar. Tirei-a da sala conversamos um pouco e pedi que ficasse calma. Sua mãe já havia me avisado que na época de “provas” sua filha não conseguia dormir e comer direito. A partir daquele dia percebi a necessidade de conversar com os alunos sobre a avaliação.

Usava as expressões atividades avaliativas e falava que existiam várias formas de avalia-los, dizia para eles que sabia quem “aprendia com facilidade”, “quem não estava compreendendo no momento”, quem precisava de mais explicações para compreender o que estava sendo estudado.

Observei o medo de não conseguirem tirar a nota máxima (10,0) e a frustração quando a nota era inferior. A partir de nova abordagem na avaliação percebi a melhora na referida aluna, agora mais confiante em seu potencial.

Para tal apresento a minha questão de pesquisa **“O que os alunos do 6º ano de uma escola pública pensam da avaliação?”**

Estudar a avaliação da aprendizagem é necessário para que se compreenda sua real finalidade, para que ao avaliarem os professores não cometam equívocos que acabem prejudicando o aluno. Estudar o processo de avaliação, tendo em vista que a avaliação é um ato dinâmico e complexo, mais requer compromisso com o fazer pedagógico.

A avaliação da aprendizagem para a maioria dos autores deveria esta diretamente relacionada à avaliação do ensino, mas na prática isso não acontece, isto é, quando um professor avalia o que os alunos aprendem, esta também avaliando o que ele próprio conseguiu ensinar. Por isso a avaliação é tão importante no cotidiano escolar, pois ela fornece pista para reorganização da prática pedagógica quando necessário. Nesse sentido Haydt (2001) diz que: “a avaliação é um processo contínuo e sistemático, fazendo parte do processo ensino aprendizagem. Por causa disso a avaliação não pode ser tratada como fim em si mesmo, mais sempre como meio, um recurso.”

Partindo desse pressuposto pretendo com esse projeto de pesquisa investigar o que os alunos do 6º ano pensam sobre avaliação escolar em uma escola pública do município de Marabá.

1.2. Objetivos

Desta forma apresento os objetivos que delinearão o trajeto de investigação.

- Objetivo Geral

O presente estudo tem como objetivo: Conhecer o pensamento e as sensações dos alunos do ensino fundamental de uma escola pública sobre avaliação escolar.

- Objetivos específicos

1. Conhecer o Projeto Político Pedagógico da escola em torno da avaliação.
1. Compreender quais os instrumentos avaliativos que a escola normalmente utiliza.
2. Discutir a importância da avaliação formativa como alternativa a educação.

1.3. Metodologia

Esta pesquisa foi desenvolvida com base na pesquisa qualitativa, que segundo Oliveira (2008, p.5) descreve o “pesquisador qualitativo pauta seus estudos na interpretação do mundo real, preocupando-se com a tarefa de pesquisar sobre a experiência vivida dos seres humanos”. Significa, portanto, um mergulho inicial no universo educacional, tendo a avaliação como foco de entendimento.

Por isso, a abordagem metodológica que utilizo será um estudo de caso, com o intuito de alcançar os objetivos aqui propostos, conhecendo a realidade da avaliação numa escola pública, a partir da visão de seus alunos.

Segundo André (2008, p. 34) os estudos de caso são valorizados pela sua “capacidade heurística¹, isto é, por jogarem luz sobre o fenômeno estudado, de modo que o leitor possa descobrir novos sentidos, expandir suas experiências ou confirmar o que já sabia”. Segundo a autora espera-se que o estudo de caso ajude a compreender a situação investigada e possibilite a imersão de novas relações, ou seja, que leve o leitor a ampliar suas experiências. Também revele pistas para aprofundamento ou para futuros estudos. Ela ressalta também outra qualidade atribuída ao estudo de caso é sua contribuição aos problemas da prática educacional.

Nesta mesma direção Oliveira (2008, p. 7) discute que o estudo de caso é um tipo de metodologia de pesquisa o qual o pesquisador “se preocupa com a constante reformulação dos seus pressupostos, uma vez que o conhecimento nunca está pronto.”

Neste sentido, tal estudo visa à descoberta, mesmo que de forma parcial, das percepções atribuídas pelos alunos sobre a avaliação. Até onde for possível enfatizar a interpretação do contexto escolar, buscando retratar a realidade percebida como complexa e nesta medida compreende-la usando uma variedade de informações.

Essa pesquisa foi realizada em uma escola pública do município de Marabá, tendo como foco alunos do 6º ano, e contou com entrevistas semiestruturadas com alunos daquelas disciplinas consideradas mais problemáticas (português, matemática e ciências), em relação

¹ Heurística método pedagógico que leva o aluno a aprender por si mesmo a verdade que se lhe quer ensinar.

aos indicadores de repetência, e alunos com maior e menor rendimento escolar nestas disciplinas.

O resultado desse processo investigativo é apresentado em formato de relatório final, onde busco demonstrar o processo de investigação, com seus acertos e erros.

1.4 Fundamentação Teórica

Entendo que o assunto em torno da avaliação escolar é de grande relevância, nesse sentido trago para a discussão vários autores, entre eles: Regina Célia Cazaux Haydt (2001), Oliveira, C. L., Ana Maria Saul (1994), Sacristan, J. Gimeno; Perez Gomez, A. I. (2000) e Hoffmann (2010), Perrenoud (1999), Luckesi (2008) cujas discussões apontam a avaliação como um processo, que deve levar ao sucesso na relação ensino-aprendizagem.

1.4.1. Conceitos de avaliação

Os conceitos de avaliação criados ao longo da história da educação são muitos. Os entendimentos do que seja a avaliação variam de acordo com as compreensões, do aluno, escola, educação e sociedade que, implícita ou explicitamente, os autores dos conceitos possuem.

Segundo demonstra Hoffmann (2010),

Os estudos em avaliação deixam para trás o caminho das verdades absolutas, dos critérios objetivos, das medidas padronizadas e das estatísticas, para alertar sobre o sentido essencial dos atos avaliativos de interpretação de valor sobre o objeto da avaliação, de um agir consciente e reflexivo frente às situações avaliadas e de exercício do diálogo entre os envolvidos (p.15-16).

A autora ressalta que a avaliação da aprendizagem apontam novos rumos teóricos, que o diferencial é o papel do avaliador no processo, influenciando e sendo influenciado por ele no contexto avaliativo. Sendo que é responsabilidade do educador o comprometimento com o objeto da avaliação e com sua aprendizagem.

Para Luckesi (2008 apud LIBÂNEO, 2008, p. 196): “a avaliação é uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho”. Compreendo que ainda na prática escolar esta dimensão pouco foi alcançada.

Neste sentido, Sacristán e Gómez assim conceituam sua visão sobre a avaliação:

Avaliar se refere a qualquer processo por meio do qual alguma ou várias características de um aluno/a, de um grupo de estudantes, de um ambiente educativo, de objetivos educacionais, de materiais, de professores/as, programas, etc., recebem a atenção de quem avalia, analisam-se e valorizam-se suas características e condições em função de alguns critérios ou pontos de referência para emitir um julgamento que seja relevante para a educação (Sacristán e Perez Gómez, 1998, p.298).

Concordo com os autores quando afirmam que os avaliados recebe atenção de quem avalia para depois dar sua análise que possa contribuir para a educação.

Já para Morales (2003) a avaliação se dá como parte de um processo:

Às vezes pensamos na avaliação como ponto final do processo de ensino-aprendizagem. Esta é uma meia verdade, ou deveria sê-lo, pois embora a avaliação (a verificação de resultados) seja colocada no final também é *parte do próprio processo*, e pode haver, ou deveria haver *pontos finais intermediários* ao longo do processo.” (MORALES, 2003, p. 35)

Para o autor a avaliação no final do processo, ou no final do curso escolar tem objetivos explícitos, metodologia didática e uma avaliação dos resultados alcançados pelos alunos. A partir desta aproximação conceitual buscarei me aproximar da avaliação no campo educacional

1.4.2 Aspectos gerais da avaliação

Sacristan e Perez Gomez (2000) fazem um breve resumo da evolução do pensamento e das práticas de avaliação no contexto mundial.

De acordo com estes autores a primeira tradição histórica em avaliação é a classificatória e preocupa-se com o rendimento escolar em disciplinas ou áreas do currículo, para permitir a graduação dos alunos, determinar quem passa para a fase seguinte, quem obtém uma titulação, proporcionando a seleção e a hierarquização, a partir apenas da memorização dos conhecimentos apreendidos. Essa avaliação é realizada pelo professor, investido de autoridade e legitimidade que lhe é dada pela instituição de ensino. O professor é, portanto, um “especialista” de reconhecida competência para avaliar seus alunos.

Essa função é exercida de maneira bastante simples, ou seja, apenas dar notas. Nesse período não há maiores discussões em torno do processo de avaliação. Apesar de ser uma prática medieval, ainda hoje muitos professores acreditam que avaliar resume-se a “dar notas”. Segundo Sacristan e Perez Gomez (2000):

“É preciso reconhecer, frente a declarações de interação e pretensões de cientificidade diversa, que os professores/as realizam a avaliação sem grandes complicações de proposição, de elaboração de provas ou formas sofisticadas de pontuar” (p.300).

Acredito que existem muitos professores cujas práticas avaliativas são bem mais complexas e preocupadas com outros aspectos educacionais que não a simples memorização de informações, mas ainda carregamos o fardo histórico desse tipo de avaliação.

Esta prática classificatória surge com a preocupação com a objetividade na medição de resultados educativos. Esse período coincide com a generalização da perspectiva positivista² e sua proliferação nas práticas educacionais. Acreditou-se, a partir de então, que a avaliação pudesse ser transformada em uma tecnologia precisa, objetiva, que não ficasse tão à mercê da subjetividade dos professores, que, a seu bel-prazer, classificavam os alunos.

A busca de provas objetivas, a elaboração do que se denominam testes de rendimento escolar, que evitaram as flutuações nas classificações dadas pelos professores/as, concretizando de forma precisa em suas perguntas o conhecimento objetivo, foram práticas amparadas nesta orientação (SACRISTAN, PEREZ GOMEZ, 2000.p.30).

Estes testes de rendimento sobre os conhecimentos ou sobre técnicas continuam sendo empregados. Exemplo disso são as grandes pesquisas para analisar conhecimentos básicos de grandes populações em estudos comparativos internacionais. Também são utilizados em práticas de análise do rendimento no sistema educativo com fins de controle e seleção. A pretensa objetividade desse tipo de avaliação sempre pareceu atrativa frente à arbitrariedade dos exames tradicionais, nos quais a subjetividade de quem os propõe e os corrige tem um peso muito grande.

A partir de Tyler (1974), autor estadunidense que teorizou sobre o currículo, outra abordagem da avaliação aparece no cenário mundial. Essa abordagem não representa nenhuma grande novidade em relação à anterior, mas um aprimoramento por sua perspectiva condutista da aprendizagem. A teoria condutista considerava, no processo de avaliação, apenas os efeitos educativos que pudessem se traduzir em mudanças de conduta e que, por

²A característica do positivismo pesquisa pelos fatos concretos, acessíveis à nossa inteligência, deixando de lado a preocupação com mistérios impenetráveis, tendência a organizar, construir metodicamente, sistematizar o conhecimento humano;

essa razão, eram observáveis através de técnicas objetivas. Essa orientação foi hegemônica nas décadas de 60 e 70 do século XX. Assim, o ensino e o currículo pressupõem a formulação precisa dos objetivos, cabendo às avaliações constatar o efetivo alcance ou não desses objetivos.

Tyler assim se expressa: [...] a avaliação tem por objetivo descobrir até que ponto as experiências de aprendizagem, tais como foram projetadas, produzem realmente os resultados desejados” (apud SACRISTAN, PEREZ GOMES, 2000, p. 300).

A proposta de Tyler fortaleceu-se ainda mais por conta da contribuição da psicologia educativa cognitiva³, também de orientação condutista, que postulava a necessidade de planos de sequência de instrução muito bem estruturados, passo a passo, que deviam ser seguidos à risca, para domínio de uma determinada unidade de conteúdo, de maneira que se possa ir comprovando, através da avaliação, os progressos e as falhas.

A partir dessa tradição surgiram os testes criteriais, os quais mediam capacidades e aprendizagens em relação a um objetivo concreto, que expressa uma competência, objetivo que funciona como modelo para decidir se houve ou não aprendizagem o teste pretende diagnosticar o grau de domínio de um determinado conteúdo. Esse diagnóstico se pretendia detectar dificuldades concretas em aprendizagens bem delimitadas. A utilização desses enfoques avaliativos exigia dos professores a definição precisa de objetivos e o esclarecimento dos passos a serem dados para alcançar cada objetivo.

A pretensão condutista de fazer da pedagogia uma prática mais científica, precisando os objetivos e tecnicando os procedimentos, asfaltou a avaliação dos alunos concretos e complexidade do processo educacional, impossível de ser caracterizado em objetivos muito delimitados.

Assim, outros métodos de conhecimentos nas ciências sociais⁴ e na educação foram se constituindo e ganhando legitimidade trazendo outros procedimentos de avaliação apoiados em fonte que, até então, era consideradas acientíficas pela ótica positivista.

³ A psicologia cognitiva estuda os processos de aprendizagem e de aquisição de conhecimento. Ligada à corrente piagetiana, que se preocupa com o desenvolvimento intelectual.

⁴ Procuram garantir ao pesquisador a objetividade necessária ao tratamento dos fatos sociais, oferecendo soluções para os problemas epistemológicos da investigação científica. Um exemplo: No dedutivo parte-se do geral para o particular, partindo de princípios tidos como verdades absolutas para a obtenção de soluções formais.

O conhecimento obtido, nas relações pessoais diretas, e compreensão da circunstancia do sujeito para explicar seu comportamento, o acompanhamento de cada individuo como um caso particular, são entre outras, perspectivas consideradas valiosas para conhecer as realidades pedagógicas (SACRISTAN, PEREZ GOMES, 2000, p. 301).

A partir desta discussão, portanto, a avaliação tende a ser atualmente entendida, para o conjunto de autores críticos, como um recurso para fornecer informações e não como fim em si mesmo. As informações colhidas no processo de avaliação são julgadas considerando-se as circunstancias do objeto avaliado e critérios de valorização. O caso na qual a avaliação ocorre assume maior importância do que as notas ou classificações escolares.

As informações podem ser obtidas através de provas, das relações pessoais ou do acompanhamento direto do trabalho pedagógico. Mas, ainda que saibamos que “a objetividade positivista é incompatível com uma avaliação que considere aspectos qualitativos, havemos de tomar sérios cuidados para não incorremos, novamente, na arbitrariedade e na subjetividade” (op.cit. p.301).

Se acreditarmos que avaliar serve para termos consciência a respeito dos processos e resultados educativos, como objetivo de atribuir juízos de valor, “é evidente que se terá de tratar não apenas com problemas de natureza técnica (como obter a informação, com que provas, etc.)”, mas também” de tipo ético (o que se deve avaliar e por que fazê-lo; o que se deve comunicar sobre avaliação dos alunos/ as aos pais, a outros professores/as, à sociedade; como convém expressar os resultados da avaliação.)” (SACRISTAN, PEREZ GOMES, 2000, p. 302).

Com este debate, penso que a avaliação escolar esta relacionada a uma concepção de homem e de sociedade, ou seja, que tipo de homem e de sociedade queremos formar, ao Projeto Político Pedagógico da instituição. Muitas vezes nos posicionamos como detetives, estando mais preocupados em verificar quem cometeu o crime, do que em ajudar no processo de construção do conhecimento.” Localizados os criminosos, nos realizamos puni-los com nota baixa e reprovação... Prêmio - castigo. Tanto o prêmio como castigo são deseducativo.” A nota, ao invés de ser um elemento de referência do trabalho de construção de conhecimento, passa a ser o foco do aluno e do professor. Ferreira (2004, p.60)

As avaliações quando bem interpretadas, possibilita ao professor rever seu planejamento e, inclusive, da nova direção ao seu trabalho, quando necessário. “não apenas nas aulas mais nos contatos informais, na classe e no recreio, o professor vai conhecendo

dados sobre o desempenho e aproveitamento escolar e crescimento dos alunos” (SAUL, 1994 p.201).

A nova postura sobre a avaliação nos ajuda a tornar mais claros os objetivos que desejamos alcançar. Às vezes no início de uma unidade de ensino não estamos muito seguros de como alcançar os objetivos. Entretanto, na medida em que vamos observando as relações dos alunos os objetivos vão se tornando mais claro e o planejamento das atividades subsequentes torna-se mais fácil. E no universo escolar que deteremos nosso olhar.

1.4.3 A avaliação no cotidiano escolar

Conceituado a importância da avaliação escolar e suas diferentes concepções, vamos nos aproximar deste processo olhando como ele se realiza na prática pedagógica. Haydt (2001) ressalta que a avaliação é importante no cotidiano escolar, pois ela fornece pistas para a reorganização da prática pedagógica, quando necessário. O autor fornece três princípios da avaliação.

- a. A avaliação é funcional, pois se realiza em função de objetivos previstos nos planejamentos. Ele destaca que os objetivos, embora não sejam únicos, são elementos fundamentais da avaliação, uma vez que verificar ou não o alcance dos objetivos faz parte da avaliação.
- b. A avaliação é orientadora, pois indica as dificuldades e avanços dos alunos. Assim, ajuda os professores a replanejar seu trabalho, pondo em prática inclusive procedimentos alternativos quando se revelam necessários.
- c. A avaliação é integral, uma vez que considera o aluno como um ser total e integrado. Todas as dimensões do aluno devem estar presentes, desde os aspectos comportamentais, cognitivos, afetivos, até psicomotores. Por isso é necessário coletar vários dados que vai além da prova escrita.

Nesse sentido compreendo que a avaliação precisa ser contínua fazendo parte do processo de ensino aprendizagem. Precisa ser um recurso ao longo de todo o processo.

Auxiliando-nos ainda mais a refletir acerca da avaliação no cotidiano escolar, Libâneo (2008) chama a atenção para quatro equívocos muito comuns nas práticas avaliativas de nossas escolas.

O primeiro deles é tomar a avaliação unicamente como ato de aplicar provas, atribuir notas e classificar alunos. Isso reduz a avaliação apenas à cobrança de informações memorizada. Tal atitude desconsidera a complexidade de fatores que envolvem as relações de aprendizagem, tais como objetivos de formação, os procedimentos e métodos do professor, a situação social dos alunos, as condições e meios de organização do ensino, as condições

previas dos alunos em relação aos conteúdos e atitudes a serem aprendidos, o nível de desenvolvimento intelectual dos educandos, as diferenças individuais, as dificuldades apresentadas pelos alunos em função de suas condições objetivas de vida, como a situação socioeconômica ou cultural. Quando o professor fixa critérios de desempenho unilaterais, está avaliando o aluno apenas por seu mérito individual, sua capacidade de se ajustar aos objetivos, desconsiderando os fatores externos e internos que interferem no rendimento escolar.

Segundo equívoco, discutido pelo autor, é a utilização como recompensa aos “bons” alunos e punição para os indisciplinados ou desinteressados. Muitas vezes, as notas se transformam em armas de intimidação e ameaças para alguns e prêmios para outros. É frequente também o hábito de “dar pontos”, ou “tirar pontos”, conforme o comportamento dos alunos. Nesses casos o professor abdica do seu papel de assegurar as condições de aprendizagem para que os alunos sejam estimulados sem a necessidade de intimidação.

O terceiro equívoco é o de confiança excessiva que muitos professores têm em seu “olho clínico”, dispensando verificações parciais no decorrer das aulas. Logo nos primeiros meses do ano letivo, diversos alunos já recebem os rótulos de aprovação e reprovação. Esse equívoco traz prejuízos enormes a muitos alunos cujo destino é precipitadamente traçado, pois os condenados à repetência não recebem o mesmo tratamento que os demais em sala de aula.

O quarto e último equívoco, trazido pelo autor, se referem a um fato que já cometei no tópico anterior. Alguns professores, por entenderem que a avaliação qualitativa é mais abrangente, negam por completo as medidas quantitativas. Acreditam que as provas são prejudiciais ao desenvolvimento autônomo das capacidades e da criatividade dos educando. Considera que a aprendizagem depende principalmente das motivações internas dos alunos, por isso toda situação de teste produz ansiedade e inibição. Assim, recusam a priori qualquer quantificação de resultados.

Segundo o autor esses equívocos mostram:

(...) duas posições extremas em relação à avaliação escolar: considerar apenas os aspectos quantitativos ou apenas qualitativos. No primeiro caso, a avaliação é vista apenas como medida e, assim, mal utilizada. No segundo caso, a avaliação se perde na subjetividade de professores e alunos, além de ser uma atitude muito fantasiosa, quando aos objetivos da escola e à natureza das relações pedagógicas (LIBANEO, 2008, p. 199).

Para não cometermos esses equívocos, é necessário considerar as relações mútuas entre os aspectos quantitativos e qualitativos da avaliação, é o que abordaremos em seguida.

1.4.4 Abordagens quantitativa e qualitativa e avaliação educacional

A partir de diferentes posições em relação à avaliação escolar, tentaremos situar suas diferentes abordagens em torno do tema Saul (1994) afirma que abordagem qualitativa ancora-se em pressupostos éticos, epistemológicos e metodológicos influenciados pelo positivismo. Com base em A. I. Pérez Gómez (2000), ela propõe um série de características que definem esta abordagem:

- a. Defesa do princípio da objetividade na avaliação, decorrente da crença na ciência e também na crença da fidedignidade e da validade dos instrumentos utilizados para a coleta e análise dos dados.
- b. Utilização do método hipotético- dedutivo, próprio das ciências naturais e largamente utilizado pela psicologia experimental. As formulações teóricas são normalmente amparadas no tratamento estatístico dos dados e na sua quantificação.
- c. A ênfase da avaliação esta nos produtos ou resultados. O avaliador mede o êxito de ensino à maneira como um agricultor comprova a eficiência de um fertilizante, ou seja, mede a situação inicial aplica um programa e, depois, confere os resultados.
- d. Um projeto de avaliação estruturado do tipo pré- teste, pós-teste (avaliam-se os alunos no início e no final do curso) emperra a flexibilidade curricular.
- e. Como modelo experimental busca a quantificação mediante instrumentos objetivos, a relevância e o significado de muitos dados, às vezes fundamentais, mas numericamente menos importantes, não são considerados.

Como foi possível perceber, esse modelo de avaliação entende a educação como um processo tecnicista. “A avaliação quantitativa tem como preocupação única a comprovação do grau em que os objetivos previamente estabelecidos foram alcançados” (SAUL, 1994, p.44). Nessa abordagem situam-se “os modelos de avaliação centrados em objetivos comportamentais, análise de sistemas e aqueles cujo enfoque está na tomada de decisões”(SAUL, 1994, p.44).

Segundo Saul (1994, p.45) as características da abordagem qualitativa são as seguintes:

- a. A objetividade, tanto na ciência quanto na avaliação, é sempre relativa, por isso não pode ser o objetivo central ou prioritário.
- b. A compreensão do ser humano sujeito a erros e limitações.
- c. A educação e a avaliação não podem ser pensadas como processos tecnicistas, desvinculados de valores.
- d. Não cabe à avaliação apenas comparar resultados com objetivos previamente estabelecidos, observáveis e quantificáveis.

- e. A avaliação não pode restringir-se a resultados de curto prazo, nem efeitos previsíveis ou previstos. Os efeitos secundários e de longo prazo são tão ou mais significativos que os planejados ou imediatos.
- f. A avaliação qualitativa requer metodologias que consigam captar as diferenças, o processo, o imprevisto, ou seja, o inverso do modelo positivista.
- g. O enfoque sobre os processos não implica que se esqueçam os dados quantitativos, mas sobre eles deve inaugurar-se um novo olhar.

Como foi possível observar, a avaliação qualitativa diferencia-se substancialmente da avaliação quantitativa. No entanto, é bom estarmos atentos ao fato de que os dados quantitativos não são esquecidos, a diferença é que não se limita a eles. A quantificação vai servir como ponto de partida para as reflexões e não como ponto de chegada do processo avaliativo.

Desta forma pretendemos nos aproximar da função formativa onde a preocupação central é o processo. E mostrar outras formas de avaliação.

1.4.5 Funções da Avaliação: diagnóstica, formativa e somativa.

A principal função da forma de avaliação é verificar o que o aluno aprendeu e tomar uma base de decisão para aperfeiçoar subsequentemente o processo ensino-aprendizagem na busca de melhores resultados.

Vejamos Ferreira (2004 *apud* Bloom, 1983) retrata que a avaliação do processo ensino-aprendizagem, apresenta três tipos de funções: diagnóstica, formativa, e somativa. A autora ressalta que apresentam diferenças e semelhanças dependendo da função que pretende cumprir. Diz que a avaliação diagnóstica pode ser levada a efeito com a formativa, para detectarem as falhas e descobrirem as causas. Especificamente a diagnóstica determina em que nível o aluno se encontra, para o ponto de partida do ensino. Quanto à avaliação “é um processo constante, destinada a fornecer ao aluno e ao professor um feedback contínuo quanto à sua eficiência, à medida que avançam na hierarquia do ensino.”(p.100) A respeito da somativa diz que é uma avaliação muito geral, que serve como ponto de apoio para atribuir notas, classificar o aluno e transmitir os resultados em termos quantitativos, feita no final de um período de ensino. Tendo como base esta autora apresentamos as principais características destas formas avaliativas:

a) A avaliação diagnóstica é aquela que ao se iniciar um curso ou um período letivo, dado à diversidade de saberes, o professor deve verificar o conhecimento prévio dos alunos com a finalidade de constatar os pré-requisitos necessários de conhecimento ou habilidades

imprescindíveis que os educandos possuem para o preparo de novas aprendizagens.

b) A avaliação formativa é aquela com a função controladora sendo realizada durante todo o decorrer do período letivo, com o intuito de verificar se os alunos estão atingindo os objetivos previstos. Logo, a avaliação formativa visa, basicamente, avaliar se o aluno domina gradativamente e hierarquicamente cada etapa da aprendizagem, antes de prosseguir para outra etapa subsequente de ensino-aprendizagem, os objetivos em questão. É através da avaliação formativa que o aluno toma conhecimento dos seus erros e acertos e encontra estímulo para um estudo sistemático. Essa modalidade de avaliação é orientadora, porque orienta o estudo do aluno ao trabalho do professor. É motivadora porque evita as tensões causadas pelas avaliações.

c) A avaliação somativa tem por função básica a classificação dos alunos, sendo realizada ao final de um curso ou unidade de ensino, classificando os alunos de acordo com os níveis de aproveitamento previamente estabelecidos.

Para estas propostas as atividades de avaliação ajudam no desenvolvimento intelectual, social e moral dos alunos, além de identificar em que medida a escola e os professores então contribuindo para que isso ocorra, assim discutimos que:

O objetivo do processo de ensino e educação é que todas as crianças desenvolvam suas capacidades físicas e intelectuais, seu pensamento independente e criativo, tendo em vista tarefas teóricas e práticas, de modo que se preparem positivamente para a vida social (Libâneo, 2000, p.102).

Por isso, consideramos que a avaliação, deve ajudar todos a crescer, independente, de serem ativos ou apáticos espertos ou lentos, interessados ou não. Sabemos que os alunos são diferentes um dos outros e a avaliação no possibilita identificar essas diferenças dando-nos bases para elaborar as atividades de ensino e aprendizagem.

O caráter que historicamente a avaliação escolar vem assumindo no ensino de modelo simultâneo⁵, predominante na sociedade capitalista, justifica-se pelas inter-relações entre a

⁵ Este modo de organização pedagógica desenvolve-se nos colégios tutelados pelas congregações religiosas, entre o período da Idade Média, o século XVI e, principalmente, o século XVIII, data a partir da qual já se encontra consolidado, na maioria dos países europeus. No século XVIII, a substituição da Igreja pelo Estado na direção e organização do ensino público significou uma permanência nesta matriz organizativa, par da definição

aprendizagem e a avaliação, no sentido da decisiva interferência desta sobre o processo de conhecimento do aluno. Assim, a avaliação escolar exerce o papel (e poder) de mediação da produção do conhecimento: atua como elemento facilitador, ou como elemento bloqueador, conforme a trama de interesse a que serve.

As relações de ensino-aprendizagem centradas no aluno que deve apresentar determinado rendimento em relação às expectativas definidas pela escola e para saber o quanto a criança aprendeu, ou melhor, conseguiu reter deste conhecimento, o professor elabora provas e, então, a idéia da avaliação como medida e julgamento tem sua expressão nas notas e seu valor considerado em relação à média alcançada. De acordo com THORNDIKE (1969 apud DEPRESBITERIS, 1993) notas são símbolos somativos que caracterizam o desempenho dos estudantes em seus esforços educacionais. Segundo ele, a principal função das notas é fornecer informações concisas a certos grupos (administradores escolares, pais, empregadores, conselheiros e outras escolas) sobre o desempenho dos alunos em um curso ou parte dele.

Colocando estes diferentes posicionamentos nos é possível discutir criticamente como tem se dado o exercício de avaliar em nossa educação.

A exigência e o acúmulo de esforços feitos por professores na discussão sobre avaliação, que muitas vezes recai sobre a questão de ter que dar uma nota, de ser obrigado a dar uma média final, demonstra o que se valoriza na escola, ou seja, na maioria das vezes, o papel, o registro, o procedimento formal. A preocupação centrada na nota, comumente usada para fundamentar necessidades de classificação dos alunos, dá ênfase à comparação de desempenhos e não aos objetivos que se deseja atingir.

Através de pesquisa, SILVA (1994) constatou que a nota não tem o valor absoluto que lhe é atribuído, pois ela denuncia o ponto de vista de quem avalia, ou seja, revela sua concepção de mundo, de homem, de aprendizagem e conhecimento. Por exemplo: ao submeter à mesma prova a diferentes professores verifica-se uma variação na escala de nota de 2 a 8. Além disso, quando a mesma prova é corrigida pelo mesmo professor em situações diferentes recebe notas diferentes, o que expressa a vulnerabilidade deste processo por estar vinculado ao “estado emocional” do avaliador e a empatia entre professor e aluno.

de um sistema escolar e da renovação dos currículos e programas: A classe, entendida como “agrupamento pré-definido de alunos, que face a face com um professor, aprende, em simultâneo, no mesmo espaço e no mesmo tempo, um conjunto delimitado de conhecimentos”.

Esta situação se agrava quando se observa que na confecção de provas – os instrumentos mais utilizados ainda para atribuição de notas – o professor tende a priorizar a memorização do conteúdo apresentado, com as respostas obtidas sendo comparados com respostas esperadas, dispensando qualquer elaboração pessoal de cada aluno.

Há um cenário predominante de relações escolares em que o aluno “é ensinado” a buscar a “boa nota” e não a aquisição de conhecimentos, pois embora se afirme que o importante é aprender, ele vai experienciando o processo de sobrevivência escolar de aprovação/reprovação. O aluno estuda para trocar conteúdo memorizado por nota e não para se apropriar de um conhecimento que lhe dê condições para interagir com a complexidade do meio em que vive.

Esta forma de avaliar, no movimento histórico, tem gerado sérios questionamentos por parte de alguns educadores. As críticas aos testes padronizados e a absorção acrítica dos resultados foram ressaltando a necessidade de respeitar o ritmo individual de cada um para aprendizagens significativas. É nesse contexto que se inicia a valorização da “auto-avaliação”, das provas subjetivas, das questões abertas, do sujeito construindo suas próprias respostas, etc. bem como os estudos dos aspectos afetivos e a análise das condições emocionais que interferem na aprendizagem (FRANCO, 1993).

Os erros dos alunos são vistos como, falta de conhecimento e capacidade dos alunos, Concordo com Luckesi (1995), quando diz que: O erro pode ser utilizado como fonte de virtude, sendo que o professor deve estar "aberto" para observar o acontecimento como acontecimento e não como erro. O insucesso deve servir de trampolim para o sucesso, nesse contexto, não significa erro. A compreensão do erro é o passo fundamental para a sua superação, servindo para reorientar seu entendimento e a prática. O erro não deve ser fonte de castigo, mas sim um suporte para sua compreensão, retirando dele os mais significativos benefícios.

No próximo capítulo trataremos da avaliação e a legislação e sua relação com o aluno e os professores.

CAPÍTULO II

4. Avaliação e a Legislação

A estrutura do Sistema Educacional Brasileiro é resultado de uma série de mudanças ao longo da história da educação no Brasil. Relembrando o histórico desta modalidade, no Brasil a educação obrigatória e gratuita foi introduzida com a Constituição Federal em 1934 e era composto de apenas cinco anos, somente por força da Lei nº 5.692/71 esse ensino obrigatório estendeu-se para oito anos com a nomenclatura de primeiro grau. Mas foi com a Constituição de 1988 que esta nomenclatura foi alterada para Ensino Fundamental.

Segundo Saviani (2008) o ensino fundamental é uma etapa da educação básica destinada a crianças e adolescentes com duração mínima de nove anos, obrigatório e gratuito a partir dos seis anos de idade, de acordo a Lei nº 11.114/05 e conforme a LDB em seu artigo nº 32 afirma que o Ensino Fundamental terá como objetivo a formação básica do cidadão mediante inciso III: “o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores.” É importante observar que esse artigo, mediante a eliminação do limite de idade para o direito ao ensino fundamental obrigatório, significa a possibilidade de todos os brasileiros, de qualquer faixa etária acima de sete anos de idade ter acesso a esta etapa da escolarização, podendo exigí-la legalmente do poder público, pois antes a obrigação do Estado na oferta dessa escolarização excluía os que ultrapassassem a faixa dos quatorze anos.

Essa alteração na LDB do ensino fundamental de 8 anos para 9 anos é devido necessidade da melhoria no ensino obrigatório, sendo assim, o Presidente da República, Luis Inácio Lula da Silva, sancionou no dia 06/02/2006 a Lei nº 11.274 que regulamenta o ensino fundamental de nove anos, alterando os artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB, que estabelece as diretrizes da educação nacional.

No entanto, devemos estar atentos para o fato de que a inclusão de crianças de seis anos de idade não deverá significar a antecipação dos conteúdos e atividades que tradicionalmente foram compreendidos como adequados à primeira série. Faz necessário, portanto, que se construa uma nova estrutura e organização dos conteúdos em um ensino fundamental, agora de nove anos.

Outra inovação da LDB em seu artigo 26 é a obrigatoriedade do ensino de Artes na grade curricular do ensino fundamental, porém, o ensino da educação física compõe a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino, mas, torna-se facultativa aos cursos noturnos.

Todas essas mudanças que ocorreram na estrutura do ensino fundamental têm melhorado de maneira significativa a qualidade neste nível de ensino, no entanto ainda não é o suficiente.

A avaliação é um assunto recorrente nos documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, Seção II, no artigo 31 que assegura o seguinte: “Na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante o acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental”. Demonstrando uma preocupação do legislador com o aspecto qualitativo do processo educativo

O artigo 90 em seu inciso II é o primeiro que menciona a avaliação, e o faz vinculando-a a ideia de qualidade:

Art. 90. - A União incumbir-se-á de:

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

- ✓ Entendemos que a lei propõe a avaliação como um direito do aluno e não como um ato classificatório.
- ✓ Num contexto em que instituições e cursos passam por avaliação, também os professores são avaliados, se avaliam, e participam desse processo, conforme lemos:

Percebemos que a LDB garante a melhoria na qualidade do ensino, porém o que vemos nas escolas é um processo classificatório e contraditório com o que é proposto.

Em relação ao papel dos professores a legislação deixa evidente a preocupação com o conhecimento prévio do aluno, como parte do processo de avaliação.

O Art. 13 - Os docentes incumbir-se-ão de: (...)

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

Fica evidente a preocupação da legislação com o processo avaliativo, e a consideração que o professor, ao exercer sua avaliação, deve ter em torno dos elementos que o aluno traz de suas experiências e vivências sociais; não somente o que se aprende na escola.

Certamente é nesse sentido que a diretriz da Lei 9.394/96, no artigo 36, inciso II, indica que se adotem metodologias de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

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

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

Art. 24 (...)

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

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

Da letra da lei entende-se que o aluno não pode ser avaliado num momento isolado do resto do processo, e que a avaliação não é o ponto alto do bimestre. O texto indica que, além de contínua, a avaliação seja cumulativa. Que os instrumentos e as formas de avaliação priorizem uma visão global das matérias estudadas, levando o aluno a utilizar as competências que foi adquirindo em outros meses, em outras séries. Que as questões ou situações-problemas sejam abrangentes, interligando os saberes estudados.

Veremos com isto se articula ou não na escola.

2.1 A escola e avaliação

A escola é a instituição formal constituída pela sociedade encarregada de promover o desenvolvimento integral das crianças através do saber sistematizado. É nesse espaço que os sujeitos se ocupam no seu cotidiano, com a produção do saber em todas as dimensões do conhecimento humano, a fim de preparar o aluno para a vida, de modo que se torne uma pessoa crítica e determinada.

O resultado das decisões que os alunos e professores desenvolvem na busca do aprender prepara-o para a vida. O aprender é o produto das relações que se estabelecem entre indivíduos, através de suas experiências.

A principal função da escola é ensinar, e dentro do processo de ensino aprendizagem, a prática avaliativa ocupa espaço de fundamental importância. Através de instrumentos como

provas e testes, que tem a função de classificar o aluno. Apud Ferreira (2004) destaca Lukesi (1995, p. 17) nos diz que “a avaliação da aprendizagem ganhou um espaço tão amplo nos processos de ensino que nossa prática educativa escolar passou a ser direcionada por uma pedagogia do exame”.

Uma das concepções mais tradicionais sobre a avaliação na escola refere-se à possibilidade de classificar o desempenho do aluno por meio da avaliação.

Nessa perspectiva, Perrenoud (1999) declara:

A avaliação é tradicionalmente associada, na escola, à criação de hierarquias de excelência. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida em absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos. (p. 11)

Para esse autor, outra função tradicional que a avaliação assume no contexto escolar é a certificação, isto é, o diploma garante que o seu portador recebeu uma formação e, portanto, não necessita se submeter a novos exames. Uma certificação fornece poucos detalhes dos saberes e competências adquiridos e do nível de domínio precisamente adquirido em cada campo abrangido. Ela garante, sobretudo, que um aluno sabe globalmente “o que é necessário saber” para passar para a série seguinte no curso, ser admitido em uma habilitação ou começar uma profissão (...). A vantagem de uma certificação instituída é justamente a de não precisar ser controlada ponto por ponto, de servir de passaporte para o emprego ou para uma formação posterior. (p. 13)

Para ele, nossas práticas de avaliação são atravessadas por duas lógicas não necessariamente excludentes: a formativa e a somativa. Apoiando-se em Perrenoud (1999), afirma:

Esta se relaciona mais ao produto demonstrado pelo aluno em situações previamente estipuladas e definidas pelo professor, e se materializa na nota, objeto de desejo e sofrimento dos alunos, de suas famílias e até do próprio professor. Predomina nessa lógica o viés burocrático que empobrece a aprendizagem, estimulando ações didáticas voltadas para o controle das atividades exercidas pelo aluno, mas não necessariamente geradoras de conhecimento. (p. 137)

Já a outra lógica, a formativa preocupa-se com o processo de apropriação dos saberes pelo aluno, os diferentes caminhos que percorrem mediados pela intervenção ativa do professor, a fim de promover a regulação das aprendizagens, revertendo a eventual rota do fracasso e reinserindo o aluno no processo educativo.

Para a autora cada professor realiza a avaliação segundo seus critérios individuais, mas o que há de comum nas práticas dos professores é que eles avaliam com o objetivo de atribuir uma nota que ela definiu como “conceito central em matéria de avaliação (p.70) e o “elemento central na prática pedagógica” (p.115). É possível por meio da nota a concretização das três funções dentro da sala de aula: controlar, motivar e classificar o aluno.

A avaliação não pode estar desvinculada ao trabalho pedagógico. Ela ocupa um grande espaço no cotidiano escolar, e principalmente, na sala de aula, por isso, “frequentemente absorve a melhor parte da energia dos alunos e professores” PERRENOUD (1999, p.66). De acordo com o autor as práticas avaliativas tomam um tempo considerável do trabalho em sala de aula. Grande parte desse tempo destinado à administração de provas escritas. Há ainda tempo de comentá-las, corrigi-las coletivamente e devolvê-las, acrescentando-se também “o tempo necessário para anunciá-las, dar pistas e instruções que permitam que os alunos se preparem para elas, definir e eventualmente negociar com os alunos ou colegas a data das provas, sua forma, seu nível de exigência.”(op.cit. p.67). Isso sem contar o esforço gasto fora desse espaço na preparação e correção das provas pelo professor. Os alunos por sua vez, investem em si preparar para realizá-la a fim de tirar a média idealizada. Essas questões não dizem respeito somente a alunos e professores, “a avaliação implica as famílias e mobiliza também suas esperanças e suas angústias, que pesam direta e indiretamente sobre alunos e professores”. (op.cit. p.68).

O autor menciona que a avaliação não é um fenômeno linear, ou seja, a avaliação não tem a mesma importância durante o período letivo, há uma concentração despendida em certas semanas que antecedem as provas. Esse período é determinado conforme o calendário escolar que estabelece bimestres, Trimestres ou semestre quando é necessário ter um número de notas nos registros. Após esse período, há uma variação na fase de estresse que é provocado por esse momento para uma fase de relaxamento em que se pode dedicar mais às aprendizagens. Esse ciclo, segundo o autor, é muito curto “para dar verdadeiramente vontade e possibilidade de inovar quando se sabe que algumas semanas mais tarde, dever-se-á em vista dos próximos prazos.” PERRENOUD (1999, p.68).

Percebe-se nesse caso, que o autor, ao tratar do gasto de energia e tempo de professores e alunos com relação às práticas avaliativas, refere-se apenas a avaliação formal, ou seja, ocorre em momentos específicos, com instrumentos e anunciados pelo professor.

2.2 Avaliação e os professores

No início de cada período letivo, ou antes, de iniciar uma nova unidade de ensino o professor verifica o conhecimento prévio dos alunos em relação aos conteúdos a serem estudados. Mais tarde poderá perceber se eles progrediram na aprendizagem em relação a essa primeira verificação. Neste caso a avaliação cumpre função diagnóstica e ajuda a perceber o que os alunos aprenderam nos períodos anteriores. Segundo Haydt (2001) “A avaliação diagnóstica auxilia professor a determinar quais são os conhecimentos e habilidades que devem ser retomados antes de introduzir os novos conteúdos previstos no planejamento” (p.292).

A avaliação também contribui para diagnosticar as dificuldades que os alunos encontram no processo de assimilação e construção dos conhecimentos, identificando as possíveis causas. Essas dificuldades podem ser de naturezas as mais diversas. Algumas podem ser de natureza cognitiva, ou seja, o professor deve rever sua metodologia a fim de superar o problema.

Ao planejar sua didática o professor estabelece os conhecimentos, atitudes e habilidades que espera de seus alunos em cada etapa do processo de ensino e aprendizagem. Esses conhecimentos, habilidades e atitudes devem ser continuamente avaliados, para que tanto o professor quanto o aluno estejam informados sobre o que já foi assimilado e o que precisa ainda ser aprendido. Caso todos tenham atingido os objetivos previstos, é possível avançar no conteúdo curricular. Mas se alguns não conseguiram atingir as metas, é necessário organizar novas estratégias de aprendizagem, a fim de que todos tenham condições de êxito. A esta forma de avaliar dá-se o nome de avaliação formativa cuja finalidade é verificar se os objetivos da aprendizagem foram alcançados. “o propósito fundamental da avaliação com caráter formativo é verificar se o aluno está conseguindo dominar gradativamente os objetivos previsto, expressos sob a forma de conhecimentos, habilidades e atitudes” (Haydt, 2001 p. 293.).

Segundo Bittencourt (2007, p. 160) “o processo de avaliação da aprendizagem, em vez de formativo ou diagnóstico, o que prevalece em nossas instituições é o caráter somativo” dos instrumentos utilizados para determinação de notas e cálculos de médias, que para ele indicará quem passará para a etapa seguinte ou ficará na mesma série.

Ressalta também que no Brasil, a prática da avaliação da aprendizagem escolar está centrada em seu caráter somativo. Ele é muito mais intenso e convencional do que o caráter formativo, mais que o diagnóstico tão presente nos discursos dos educadores do País. Falando desse mesmo assunto Luckesi (2005, p. 93) “... no geral, a escola brasileira opera com a verificação e não com a avaliação da aprendizagem”. Segundo ele os resultados da aprendizagem em geral têm tido a função de estabelecer uma classificação do educando, expressa em sua aprovação ou reprovação.

Para que a avaliação tenha um aproveitamento escolar e seja praticada como uma atribuição de qualidade aos resultados da aprendizagem dos educandos, tendo por base seus aspectos essenciais e, como objetivo final, uma tomada de decisão que direcione o aprendizado e, conseqüentemente, o desenvolvimento do educando. Luckesi (2005, p. 95) destaca que ao avaliar o professor deverá “coletar, analisar e sintetizar, da forma mais objetiva possível o que foi aprendido pelos alunos”, atribuir uma qualidade da aprendizagem a partir de uma expectativa preestabelecida dos conteúdos que estejam sendo trabalhados, tomar uma decisão sobre as condutas docentes e discentes a serem seguidas tendo em vista a reorientação imediata da aprendizagem caso sua qualidade se mostre insatisfatório e caso o conteúdo seja essencial para a formação do educando.

Já para Hoffmann (2010, p. 59), a finalidade da avaliação tem duas dimensões diversas: de controle, como cerceamento, ou de controle enquanto acompanhamento. Ressalta também que a história nos mostra “que a sociedade e a escola prezam por demais a reprovação e que se vem cultuando essa prática como garantia de manutenção de uma escola de qualidade”. Portanto o professor quem não reprova é tido como bonzinho ou pouco exigente, em todos os graus do ensino. Com a finalidade explícita de aprovar/reprovar, essa prática passou a ser exercida no sentido de classificar entre capazes e incapazes, comparar diferenças, estabelecer padrões de sucesso e fracasso manter na escola somente os melhores.

Diversas são as técnicas e instrumentos de avaliação do rendimento dos alunos que podem ser utilizados pelos professores. Hoffmann (2010,p.117) quando se refere à instrumentos de avaliação fala dos testes, trabalhos e todas as formas de expressão do aluno que permitam acompanhar seu processo de aprendizagem “tarefas avaliativas”. Basicamente existem três técnicas, as quais podem desdobrar-se numa infinidade de instrumentos. As técnicas são as seguintes: observação, autoavaliação e aplicação de testes ou provas.

A técnica de observação ocorre quando o professor observa os alunos realizando exercícios em sala, participando de trabalhos em grupos, realizando atividades de pesquisa, participando da aula, formulando questões, brincando etc.

Uma das vantagens da técnica de observação esta relacionada ao ambiente de espontaneidade na qual ela ocorre, pois, tecnicamente, não transparece ser um momento da avaliação e os alunos agem sem as costumeiras pressões típicas das situações de prova. Hoffmann (2010) ressalta para que os dados observados se constituam em instrumentos, “precisam se transformar em registros, sejam esses anotações, conceitos ou provas.”

Na auto avaliação o aluno expressa sua apreciação em relação ao processo pedagógico e seu resultado. Essa prática cria um ambiente mais participativo, democrático e ajuda o aluno a refletir sobre sua aprendizagem, pois o conscientiza de seus avanços, limites e necessidades. Para Hoffmann (2010, p.53) a autoavaliação só tem significado enquanto “reflexão do educando, tomada de consciência individual sobre suas aprendizagens e condutas cotidianas, de forma natural e espontânea como aspecto intrínseco ao seu desenvolvimento”, ao pensar e escrever sobre suas estratégias de aprendizagem.

Muito já se falou a sobre os testes e provas. Algumas correntes pedagógicas tem condenado esse instrumento de avaliação. Devêssemos ressignificá-las, fazendo delas não um simples instrumento de medida, mas uma estratégia de aprendizagem. Uma das maneiras de fazermos com isso ocorra é tomando cuidado na elaboração e aplicação das provas. De acordo com Hoffmann (2010) a observação de tarefas e manifestações dos alunos não é em si mesma, um instrumento, mas ato do professor. Para autora,

Para que os dados observados se constituam em instrumentos, precisam se transformar em registros, sejam esses anotações, conceitos ou notas. Embora não concorde com o sistema de atribuição de notas em avaliação, elas são, também, formas de registros em avaliação. Hoffmann (2010, p. 117)

A prova oral foi o recurso de avaliação mais utilizado na história da educação, mas pouco utilizado atualmente. Ela é importante para se avaliar habilidades e conhecimentos de expressão oral, por isso recomendada no ensino da língua materna e idiomas estrangeiros, para se verificar a pronúncia, a entonação, a pontuação e a fluência.

Questões dissertativas

As questões dissertativas são aquelas que os alunos respondem com suas próprias palavras, sem repetir somente o que o professor disse ou o que está escrito no livro didático. “Cada questão deve ser formulada com clareza, mencionando uma habilidade mental que se deseja que o aluno demonstre. Por exemplo: compare, relacione, sintetize, descreva, resolva, apresente argumentos contra ou a favor etc.” (Libâneo, 2008, p. 205).

Haydt (2001) nos apresenta algumas vantagens de questão dissertativa:

- a. Permite verificar certas habilidades intelectuais que constituem processos mentais superiores, como a capacidade reflexiva (analisar, sintetizar, aplicar conhecimentos, interpretar dados, emitir juízos de valor).
- b. Possibilita saber se o aluno é capaz de reorganizar suas ideias e opiniões e expressá-las por escrito.
- c. Pode ser facilmente elaborada e organizada.
- d. Reduz a probabilidade do acerto casual, frequente nas provas objetivas.

Questões objetivas

As questões objetivas segundo Hoffmann (2010) não são tão fácil como muitos professores pensam. Não há conjunto de regras fixas que se possa observar passo a passo. A tarefa requer um tempo considerável, paciência, capacidade criativa e um conhecimento do grupo a que será aplicado o teste, além da clareza acerca das noções e dos objetivos que estão sendo investigados.

Questões de múltipla escolha

Já a finalidade das questões de escolha única ou de lacunas é para Hoffmann (2010), “investigar o conhecimento de fatos específicos.” (p.127). Ressalta também que não são apropriadas para análise da compreensão do aluno de conhecimentos complexos, ainda muito utilizados entre os professores.

Questões de múltipla escolha

São questões compostas por uma pergunta seguida de diversas alternativas de respostas. “Há três tipos apenas: apenas uma alternativa é correta; a resposta correta é a mais

completa (nesse caso, algumas alternativas são parcialmente corretas); há mais de uma alternativa correta” (Haydt, 2001, p. 210).

Tanto as provas objetivas quanto as dissertativas devem ser elaboradas em estreita relação com os métodos utilizados e os objetivos propostos para cada unidade de ensino. Além disso, o grau de dificuldade deve estar adequado ao nível de desenvolvimento e à capacidade intelectual do grupo ao ser avaliado.

De acordo com Luckesi (2005, p.9), o atual processo de aferir a aprendizagem escolar, sob a forma de verificação, além de não obter as mais significativas consequências para a melhoria do ensino e da aprendizagem, segundo ele, “ainda impõe aos educandos consequências negativas, como a de viver sob a égide do medo, pela ameaça de reprovação-situação que nenhum de nós, em sã consciência, pode desejar para si ou para outrem.”.

2.3 Avaliação e os alunos

Avaliar para promover cada um dos alunos é um grande compromisso segundo Hoffmann (2010), pois nos exige aprofundar o olhar sobre a particularidade no ato de aprender e, ao mesmo tempo, ampliá-lo na direção do grupo e das relações sociais. Para a autora:

Avaliar, nesse sentido, exige observação longitudinal do processo, através de procedimentos diversificados de análise, da proposição de situações complexas de aprendizagem, encadeadas e sucessivas, além da reflexão acerca das múltiplas dimensões que encerram cada resposta ou manifestação de um aluno. (2010, p. 62)

Já para Luckesi (2005, p.99) a prática da avaliação da aprendizagem só será possível quando houver interesse na aprendizagem do educando, ou seja, “há que estar interessado que o educando aprenda aquilo que esta sendo ensinado.” Para o autor parece contraditório na medida em que podemos pensar que quem está trabalhando no ensino está interessado em que os educandos aprendam, pois na realidade isso não ocorre.

Segundo a mesma fonte “o sistema social não está interessado em que o educando aprenda a partir do momento em que investe pouco na educação.” O autor ressalta também que as estatísticas educacionais mostram o baixo investimento tanto financeiro quanto

pedagógico na efetiva aprendizagem dos educandos. Entende-se um sistema a serviço do capitalismo.

O artigo 69 da LDB nº 9394/96 fala dos recursos financeiros destinados à educação, confirmando a fala de Luckesi (2005).

Art. 69- A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultantes de impostos, compreendidas as transferências constituições, na manutenção e desenvolvimento do ensino público.

De acordo com Luckesi (2005, p. 66) a avaliação da aprendizagem existe para garantir a qualidade da aprendizagem do aluno. Para o autor ela tem função de possibilitar “uma *qualificação* do educando e não de *classificação*.” O modo classificatório da avaliação utilizado para avaliar o aluno segundo Luckesi (2005) é contra a democratização do ensino, na medida em que ela não serve para auxiliar o avanço e crescimento deste educando, mas sim para afirmar a sua paralisação em termos de conhecimentos básicos.

O referido autor ressalta também que muitas vezes “nós professores matamos nossos alunos”, quando usamos nosso autoritarismo em classe, quando é aplicado um teste em sala e o aluno não consegue avançar para a fase seguinte em forma de nota ou conceito. Sem fazer nada para que ele avance se não está bem. O autor afirma “A prática classificatória da avaliação é antidemocrática, uma vez que não encaminha uma tomada de decisão para o avanço para o crescimento.” (p.77)

Para que a avaliação sirva para a democratização do ensino Luckesi (2005), destaca a necessidade de modificação de classificatória para diagnóstica, ou seja, a avaliação precisará ser assumida como instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no processo de ensino aprendizagem. Para o autor:

Se é importante aprender aquilo que ensina na escola, a função da avaliação será possibilitar ao educador condições de compreensão do estágio em que o aluno se encontra, tendo em vista poder trabalhar com ele para que saia do estágio defasado

em que se encontra e possa avançar em termos dos conhecimentos necessários.
(p.81)

Desse modo, avaliação não seria um instrumento para a classificação ou não dos alunos mais sim um instrumento de diagnóstico da situação tendo em vista a sua aprendizagem.

O autor lembra que a avaliação diagnóstica não se propõe e nem existe de uma forma solta e isolada. Que seja um instrumento auxiliar da aprendizagem e não um instrumento de classificação dos estudantes.

No que se refere à função da avaliação o autor recomenda pensar na avaliação como instrumento de diagnóstico para o avanço ela terá as funções de autocompreensão do sistema de ensino, de autocompreensão do professor e do aluno.

Segundo ele, a avaliação realizada com os alunos “possibilita ao sistema de ensino verificar como está atingindo os seus objetivos,”, deste modo, nesta avaliação ele tem uma possibilidade de auto compreensão. O professor por sua vez, ao está atento ao andamento dos seus alunos, poderá por meio da avaliação verificar se seu trabalho esta sendo eficiente ou não. Já o aluno Luckesi (2005, p.83), retrata que através da avaliação “poderá estar permanentemente descobrindo em que nível de aprendizagem se encontra, dentro de sua atividade escolar, adquirindo consciência do seu limite e de suas necessidades de avanço”. O que o autor considera como automotivação onde o aluno toma consciência dos níveis obtidos de aprendizagem.

Freire (2004) ao retrata a avaliação mostra “o ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo (p.66).” Os sentidos que despertados nos alunos com relação a avaliação dependem, em grande parte, da concepção do professor e da própria escola sobre esse tema. Portanto, só é possível refletir sobre toda a ação pedagógica, pois a avaliação não pode ser vista de forma desvinculada. É indispensável considerá-la como um elemento trabalho pedagógico.

CAPÍTULO III

A PESQUISA DE CAMPO EM QUESTÃO

Neste capítulo buscarei demonstrar o processo de pesquisa realizado na escola definida e os diálogos estabelecidos entre os seus sujeitos, em especial os alunos e suas percepções em torno da avaliação.

4.1 A ESCOLA

A escola está localizada no Estado do Pará, em Marabá, sul e sudeste da região norte, onde a cidade é dividida em núcleos que compõem os bairros. A referida escola fica no núcleo Cidade Nova.

Meu primeiro contato com escola escolhida para o desenvolvimento da pesquisa foi no dia 03 de Março de 2013. Tratou-se de uma visita para conhecer a direção da escola, apresentar-me e comunicar o interesse em realizar a pesquisa no mês seguinte. Esperei alguns minutos para conversar com o diretor que estava ocupado. A conversa foi agradável, falei das minhas intenções, meus objetivos e porque estava naquela escola. O diretor sugeriu a pesquisa para alunos com necessidades especiais, no entanto argumentei que havia estabelecido um critério na pesquisa. Em seguida conversei com o professor de História, que comentou querer ter um retorno da pesquisa. Concordei com ele. O diretor da escola não estava presente, no momento da entrevista com os alunos, pois estava em suas atividades normais da escola.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública do município de Marabá, localizada no bairro Belo Horizonte. A escola é do estado mais algumas salas são cedidas para o município, desde 2003, segundo o diretor o município fica “tapando o sol com peneira”, indicando uma falta de investigação a esta modalidade de ensino. A escola fica próxima a minha residência, o que facilitou os contatos iniciais.

Na escola pesquisada existe o ensino Fundamental do 6º ao 9º ano. E atende também o ensino médio. Atende uma média de quatrocentos e sessenta e cinco (465) alunos, organizados em doze (12) turmas e distribuídos nos turnos matutino e vespertino. Os alunos frequentam a escola usando uniforme escolar. A noite todas as salas são ocupadas com ensino médio.

A escola é composta por uma população de trinta e dois (32) funcionários, sendo que doze (12) faziam parte do corpo docente. Todos possuem formação superior. A equipe gestora é constituída do diretor, vice-diretor, coordenação, orientação e secretária. A atual diretoria esta a três (3) anos na condução da escola. Aparentemente havia uma boa aceitação da equipe gestora por parte do corpo docente e demais profissionais.

Na estrutura física a arquitetura é moderna. Há três blocos destinados para aulas, sendo nove (9) salas na parte de cima cedidas para o ensino fundamental e quatro (4) salas na parte de baixo para o ensino médio. A biblioteca, o laboratório de ciências e a sala de informática ficam em um desses blocos. Para frequentar os espaços, cada turma tinha seu horário específico onde os alunos eram atendidos por uma professora.

O bloco administrativo fica ao lado da entrada, onde se encontram de um lado a direção, do outro a secretaria, a sala da coordenação, a sala dos professores e a sala do orientador. No fundo da escola, encontra-se a cantina, um pátio, um bebedouro e uma lanchonete. Há uma quadra de esportes, que serve também para apresentações dos alunos em momentos como festa junina, jogos internos e às vezes em que a comunidade solicita. O horário para frequentar a quadra era previamente estabelecido devido às aulas de educação física. A escola possui estacionamento interno para os profissionais. De modo geral, a estrutura física é bem conservada, as salas são pintadas, todas as salas de aula possuem ventiladores, mas ainda são quentes.

Durante as atividades no campo de pesquisa, utilizei os seguintes procedimentos para a coleta de dados, que considerei importante para alcançar os objetivos propostos:

- Análise de documentos por considerar que os documentos oficiais constituem de importantes fontes de informação. Foi analisado o Projeto Político Pedagógico da escola.
- Busquei informações sobre as reuniões pedagógicas, que acontecem de forma bimestral, na sala de informática onde o espaço era maior e a sala era refrigerada.
- Informações sobre os Conselhos de classe, ocorrem no final do bimestre com a presença de todos os professores, a coordenação e um membro da direção. No conselho de classe discutem-se o caso de cada aluno, quanto a seu rendimento e comportamento, são avaliados o desempenho da turma.

- Informações sobre as Reuniões de pais, que têm como principais objetivos a entrega do boletim a família dos alunos. São em dias de aula sempre pela manhã e após o término do bimestre.

Tais informações mais gerais contribuem para ter noção de como se constitui o processo de avaliação desta escola.

O principal procedimento da pesquisa para entender nossa problemática foi à entrevista. Ela exige a presença do pesquisador e envolve uma relação pessoal entre este e seus interlocutores, Marinho (apud MOROZ E GIANFALDONI, 2006) a entrevista facilita a obtenção de informações importantes para responder aos problemas da pesquisa.

4.2 OS ALUNOS

Para fazerem parte da pesquisa foi selecionada uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental, pelo fato dos alunos já terem passado por várias experiências de avaliação e, por estarem iniciando em uma série onde há um professor para cada disciplina, diferentemente das etapas anteriores. Nesse sentido, a avaliação pode assumir características diferentes, no que se refere à percepção destes alunos, considerando o contato com diferentes professores em cada momento das aulas.

Na escola funcionam três turmas do 6º ano, somente no turno da manhã. Na turma definida para a pesquisa havia vinte e cinco (25) alunos, sendo um deles aluno com necessidades especiais. As outras turmas tinham uma média de quarenta (40) alunos. Aproximadamente dois terços da turma eram constituídos de meninas.

Fui apresentada ao professor da turma que estava ministrando a aula no momento, pelo diretor da escola. Ele falou para os alunos os objetivos e os procedimentos que eu utilizaria, pois estava na semana de avaliação.

As entrevistas foram do tipo semiestruturadas. Para isso foi elaborado um roteiro com tópicos previamente selecionados, de modo que os sujeitos pudessem expor suas reflexões e pensamentos a respeito dos questionamentos apresentados.

Devido ao curto espaço de tempo para o término do TCC, optamos por um grupo menor de alunos, tendo como critério suas relações com as disciplinas, que segundo estudos

apresentam maiores problemáticas na relação ensino-aprendizagem, por parte dos alunos. Desta forma, foram realizadas entrevistas, a partir das manifestações destes alunos, com grupos de cinco (5) alunos que gostavam de matemática e dois (2) que não gostavam; cinco (5) alunos que gostavam de português e um (1) que não gostava; com (2) alunos que gostavam de ciências (2) e dois que não gostavam, num total de 17 alunos. Não foi possível observar se estes alunos realmente tinha um bom desempenho ou não, nas referidas disciplinas, pois no momento da entrevista a escola estava sem coordenação pedagógica porque esta estava acompanhando a mãe doente, sem orientação, pois esta estava de licença prêmio e o vice- diretor havia quebrado o pé.

As entrevistas aconteceram em um (1) dia, acontecendo no corredor da escola, pois os alunos estavam tendo aula de história no momento, e era semana de avaliação, o que dificultou ter um espaço específico para esta etapa da pesquisa. Por outro lado, não foi oferecido um local pela direção da escola para ficarmos no momento da entrevista. Apesar disto, realizei a mesma com uma média de três (3) minutos para cada aluno do grupo. Certamente, reconheço o pouco tempo para tal, no entanto acredito ser este um exercício inicial, já que há poucos estudos que salientem os alunos como foco para entender a avaliação.

No início da entrevista estes alunos estavam ansiosos, até porque não tinham ideia do que iríamos fazer. Assim, conversamos brevemente e expliquei que faria seis (6) perguntas e que gostaria de saber a suas opiniões. Deixei evidente que manteria o anonimato das respostas, desta forma as respostas selecionadas serão atribuídas pelas iniciais deste alunos que participaram do processo.

As questões focalizadas foram:

- O que é avaliação?

- Como você é avaliado nesta escola?

Como você se sente ao ser avaliado?

- A avaliação pode ser diferente? Como?

- Qual disciplina você mais gosta? Qual você não gosta? Por quê?

- Os alunos mudam de comportamento nos dias de avaliação?

As perguntas eram feitas individualmente e gravadas as respostas para ajudar na minha análise na pesquisa. Os alunos foram divididos em três grupos. Senti a euforia do segundo grupo de alunos ao participar da entrevista, pois os mesmos estavam querendo sair da sala de aula, que segundo eles a aula estava “chata”, no momento a aula era de história. Uma aluna falou que “*pra que estudar história se já passou e o que importa é o presente*”. Compreendo que a aluna não entendeu a importância de estudar história deve permitir que os alunos se compreendam a partir de suas próprias representações, da época em que vivem, inseridos num grupo, e, ao mesmo tempo resgatem a diversidade e pratiquem uma análise crítica de uma memória que é transmitida.

Para o registro das entrevistas foi feito por meio de gravação em um aparelho celular e um diário de campo, que contribuiu para retomar posteriormente as principais observações durante este tempo de diálogo com estes alunos.

De modo geral, os alunos participaram de três blocos de entrevistas. Dos 25 alunos da classe apenas 8 não participaram, algumas meninas se recusaram a participar, sem explicitar os motivos para isso, e o outro que ficou de fora era um menino com necessidades especiais.

3.3 A avaliação no contexto da escola pesquisada

A avaliação está inserida no projeto Político Pedagógico da escola, elaborado em 2012, como algo fundamental no processo de ensino aprendizagem. De acordo com esta Proposta Pedagógica, a avaliação deve ser diagnóstica, ou seja, entendida como um processo ao longo do tempo, apontando as possíveis falhas no processo de ensino e no processo de aprendizagem, que devem ser revistas e corrigidas ao longo do processo de apropriação do conhecimento. É um processo contínuo e diário de caráter formativo e jamais eliminatório. São citados vários instrumentos como forma de avaliação como: teste, simulado ou prova, trabalhos, registros e acompanhamento nas diversas situações de aprendizagens que serão instrumentos que auxiliarão num diagnóstico mais confiável (PPP, 2012, p.20).

Entende-se que a escola reconhece a importância de se considerar o processo de desenvolvimento da aprendizagem, ao propor que a avaliação seja contínua e aconteça em vários momentos. Tornar-se claro na proposta, que por meio da avaliação é possível rever a metodologia utilizada, corrigir prováveis erros e redirecionar as ações. Não pude, porém,

perceber mudanças nas metodologias do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores, em função dos resultados apresentados, mas pude perceber oferecimento de outra oportunidade aos alunos com baixo rendimento escolar, ou seja, a recuperação se dá de forma paralela.

Ainda com relação aos aspectos observados na Proposta Pedagógica, ela ressalta a importância de avaliar o aluno como um todo. Discute-se, inclusive, que o aluno deverá compreender como está sendo avaliado; e a avaliação nesta dimensão também poderá tornar-se um instrumento de aprendizagem, através do estímulo a auto-avaliação (como veremos a seguir esta dimensão não aparece nas falas de nossos entrevistados). Percebe-se que, a Proposta Pedagógica analisada não inclui a avaliação do trabalho docente pelo aluno, esquecendo-se de que a opinião dos alunos pode ser um grande instrumento avaliador da sua prática de ensino e aprendizagem.

Conforme pude compreender os alunos realizam provas bimestrais, quando é atribuída uma nota, que conforme está escrito, seria somada com pontos adquiridos por outros aspectos avaliativos como: comportamento, trabalhos, participação, seminários e simulado uma vez no ano. Concluo, portanto, que é desta forma que a escola entende por avaliação formativa. No entanto, pensamos pelo que veremos da fala dos alunos que esta forma de avaliar e compreendida pelos alunos, no entanto, a prova parece se constituir no elemento principal desta escola.

Com isto o processo de constituição das provas se dá pela elaboração pelos professores e entregues a direção para apreciação, e só depois liberada para reprodução. Não pudemos verificar se há alguma crítica ao papel “fiscalizador” da direção em relação às provas, pois conforme discutido teoricamente ela deveria ser um instrumento complementar. Em geral os valores das provas variam entre (6,0) que a média e (5,0) o restante da nota era por meio do que a escola considerava como avaliação formativa. No entanto, percebemos que o valor maior ainda é destinado à prova, instrumento que traz ainda tanta pressão sobre os alunos, conforme poderemos depreender a seguir.

3.3 A avaliação vista pelos os alunos

Quando nos referimos à avaliação da aprendizagem, é quase sempre a imagem das provas que se mostra como maior referencial, quase sempre como sinônimo de poder, punição (HOFFMANN, 2009).

Segundo podemos apreender em Ferreira (2004 apud LUCKESI, 1995), mudamos a denominação para avaliação, mas continuamos a praticar provas e exames, daí a imagem que sempre se afigura diante dos envolvidos no processo, pela própria resistência à mudança no processamento desse ato.

Ao analisar as falas dos alunos, bem como suas expressões, atitudes e comportamentos, foi possível compreender o que eles atribuem a avaliação e quais suas concepções e reações sobre as práticas avaliativas que vivenciavam.

Defini quais as perguntas e selecionei algumas respostas para o trabalho final, pois, algumas delas eram bem iguais ou fugiam da temática proposta, esta observação vale para todas as perguntas.

Considerando, o que foi preconizado teoricamente, sobre como os sujeitos vivenciam o processo avaliativo, partimos de uma questão na qual se fundamentam os demais aspectos dessa prática:

1) O que é avaliação?

A questão foi colocada para se ter uma compreensão sobre como estes alunos compreendem ou não este conceito. Assim, as respostas mais frequentes foram:

A: É uma coisa muito importante porque a gente prova o que a gente estudou na avaliação.

B: O aluno tem que fazer provas para passar de ano e ir pra outras séries.

N: É uma coisa que os professores avaliam os nossos conteúdos, nossas capacidades se a gente pegou essa matéria.

O: Pra mim avaliação é uma prova que a gente faz pra testar os nossos conhecimentos.

I: É rever nosso conteúdo para estudar pra prova.

Dos alunos entrevistados, a maioria explicou sua concepção de avaliação como uma forma de verificar, testar ou provar o conhecimento do aluno. Assim demonstram, através de sua fala, que não tem conhecimento do significado da avaliação, como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, pois se limitaram ao domínio do conhecimento através de medidas atribuídas pelas notas a serem tiradas.

Percebemos que os alunos, ao apresentarem seu discurso, demonstram também uma visão muito limitada, sem preocupação com o aspecto pedagógico, isto pode indicar uma falta de discussão mais ampla sobre o papel da avaliação e a participação dos alunos na compreensão deste processo, como afirma o PPP da escola. Assim, percebe-se que estes se voltaram mais para a forma que a avaliação toma. Podemos refletir que este processo como afirma Ferreira (2004, p. 75) se estabelece “como sinônimo de pressão, dificuldade, classificação. Serão estas concepções resultando de um procedimento desvirtuado?”. Percebemos o que foi apresentado é fruto da experiência do que é vivenciado no contexto escolar, com a valorização dos instrumentos de medida.

Percebemos ainda, que para parte destes alunos a avaliação tem como preocupação central uma resposta, na maioria das vezes, positiva, ou seja, para passar sobre os conteúdos apreendidos, fazendo com que analisemos que a medição é algo presente, e que tal visão é repassada para o aluno sem uma preocupação em se problematizar o papel da avaliação, efetivamente como processo e não um fim em si mesmo.

No entanto, podemos minimamente apontar que um dos alunos demonstrou uma visão um pouco mais ampla e contextualizada do processo, embora ainda limitada ao cognitivo, quando disse:

D. É uma atividade para avaliar os alunos para se vê se eles têm capacidade para ir para outra turma.

Analisamos, conforme discutido anteriormente, que é importante que o professor imagine e pratique uma avaliação coerente com seus pressupostos básicos, Ferreira (2004, p.76) apud Gimeno, (1994, p.114), discute a este respeito “a função fundamental que a avaliação deve cumprir no processo didático é a de informar ou conscientizar os professores acerca de como caminham os acontecimentos em sua turma”. Os processos de aprendizagem que desencadeiam em cada um de seus alunos durante o ensino.

Portanto, a concepção de avaliação na escola se expressa por meio das relações que se estabelecem nesse espaço e se reproduz no ritual pedagógico, ou seja, em todos os momentos da prática pedagógica. Isto significa que, a escola ensina para os alunos sua visão, ou seja, a mesma visão da escola é repassada aos alunos, Marinho (2009 apud ENGUIA, 1989, p.203) escreve sobre isto:

Na escola aprende-se a estar constantemente preparado para ser medido, classificado e rotulado; aceitar que todas nossas ações e omissões sejam suscetíveis de serem

incorporadas a nosso registro pessoal; a aceitar ser objetivo de avaliação e inclusive a desejá-lo.

É o que acontece com os alunos ao afirmarem que é preciso que haja avaliação para passarem de ano. Como se passar de ano seja seu objetivo.

Desta forma pretendemos a seguir conhecer como os nossos interlocutores se percebem como são avaliados.

2) Como você é avaliado nesta escola?

Os alunos responderam com mais frequência as seguintes impressões:

A: Tem prova, teste, seminário.

C: É um pouco fácil.

F: Normal. Tem simulado no final do ano, tem prova.

K: É meio ruim. Usa trabalho, algumas tarefas para casa, provas.

N: Provas, tarefas, simulado e trabalho, acho que só.

I: Só passa tarefa pra fazer.

O. Eu me sinto bem, fico logo ansiosa pra saber logo o que tirei se foi bom ou ruim.

Q. Trabalho, tarefas, prova, seminário e comportamento.

Percebe-se pelas respostas, que a maioria dos alunos acostumou-se com determinadas práticas avaliativas, passou a aceitá-las como algo comum, como mostra os depoimentos acima, em relação à prova. Percebe-se que na maioria das vezes a avaliação se vincula a essa única ideia de fazer prova, não há uma percepção de que seja um processo, que auxilie no ensino-aprendizagem, e nos rumos da ação do professor. Se eles realmente fossem estimulados a considerar a prova como instrumento de aprendizagem não haveria razão para tensão, como será relatado por eles durante a realização da entrevista.

De uma maneira geral, verifica-se que o processo de avaliação condiz com o Projeto Político Pedagógico da escola, quanto a seus instrumentos, mas percebemos a necessidade que a avaliação seja contínua, não num momento específico, mas de fato como contribuição na revisão do processo de ensino.

As respostas dos alunos indicam que a avaliação escolar faz parte da rotina deles e que estão adaptados aos instrumentos utilizados pela escola. Estas respostas mostram também que os alunos têm enormes expectativas com relação aos resultados escolares, no que se refere a ideia de aprovação, porém apresentam-se como interlocutores passivos em um ato conflituoso, conforme apresenta Furlan (2006 apud HOFFMANN, 2009) este aspecto se caracteriza como um fenômeno indefinido: “professores e alunos usam o termo atribuem-lhe diferentes significados, principalmente, aos elementos constituintes da prática avaliativa

tradicional: prova, nota, conceito, boletim, recuperação, reprovação” (2003, p.13), sem no entanto, estabelecer um dialogo mais amplo sobre sua utilização com processo.

A partir disto, considera-se que a avaliação da aprendizagem deveria servir como uma forma de guiar o processo de ensino e ser vivenciado pelo o aluno, como uma experiência que traz desenvolvimento individual e intelectual.

No entanto, percebe-se que ao falar em avaliação os alunos se referiam à prova como se fosse sinônimo de avaliação, certamente por uma ausência de compreender que seja necessário que o aluno se aproprie da importância desta avaliação como contínua e formativa.

A próxima questão deve deixar evidente qual o sentimento que se apossa destes alunos quando são avaliados nesta escola.

1. Como você se sente ao ser avaliado?

Para esta pergunta selecionamos como respostas mais frequentes a que seguem:

- A: Eu fico muito nervosa.
- B: Bem.
- D: Eu me sinto feliz, de está estudando.
- E: Eu fico com pouco de medo de ser muito difícil.
- F: Normal tranquilo.
- G:O medo de ser reprovada.
- N: Não sei.

Os relatos mostram que uma parte dos alunos se sentiam nervosos. Reconheciam na prova o único instrumento que determinava essa situação embora em seus discursos eles fossem avaliados de outras formas.

A maioria dos alunos acostumou-se com determinadas práticas avaliativas passou a aceitá-las. Se eles realmente considerassem a prova como um importante momento de aprendizagem não teriam motivos a para tensão relatadas por eles durante sua realização.

A partir destas opiniões podemos discutir conforme Marinho (2009 apud Pimenta 2002), afirma que as experiências dos alunos (futuros professores) com a avaliação condicionam suas práticas avaliativas. Provavelmente, se esses alunos se tornarem professores um dia, praticarão a mesma avaliação a que estão sendo submetidos.

Analisa-se que mesmo com estas contradições entre ficar nervoso ou encarar o processo de provas como avaliação, veremos a seguir que os alunos compreendem a necessidade de novas formas deste processo.

5 A avaliação pode ser diferente? Como?

Esta questão teve como respostas mais frequentes:

A: Pode.

C: Pode ser diferente, a de português a de matemática.

D: Sim. Pode passar outras coisas mais difíceis que passam em sala de aula.

Não sei.

H: É um pouco ruim.

I: Pode, passando tarefa e explicando bem e também revendo o conteúdo da prova.

M: Pode evoluir no português, na matemática.

O: Pode. Trabalho, seminário, tarefas, prova.

Percebemos que a maioria dos sujeitos solicitadas a emitir sua opinião, se posicionaram a favor da mudança, mas não sabiam responder muito bem como essa mudança seria possível. No entanto, é possível apontar que diferentemente do que aponta o PPP da escola, outras formas de avaliação parecem não ser colocadas em prática, ou que os alunos não percebam como parte deste processo. O projeto político, conforme mostramos no começo, indica que trabalhos, testes, seminários deveriam compor a avaliação diagnóstica dos alunos o que se percebe que não estão.

Isso mostra que os alunos não enxergam outras formas de avaliação, porque certamente não a conheciam, ou os professores não estabeleceram um diálogo em torno desta questão. Pois, conforme afirma Marinho (2009 apud BERTAGNA, 1997), quando os professores ainda são estudantes aprendem uma determinada forma de avaliar, assim tendem a agir conforme seus professores quando estão no exercício profissional, provavelmente por não terem um conhecimento acumulado para fazerem de outro jeito.

A definição de padrões ou parâmetros educacionais condiciona, certamente, o tipo de avaliação a realizar e as características dos instrumentos a empregar nos diversos momentos do processo de aprendizagem que visa a formação e, simultaneamente, a transformação dos alunos. É preciso ressaltar que esses padrões não se devem revestir de um caráter estático de permanência no tempo; ao contrário, devem ser revistos periodicamente, elaborados à luz de experiências, modificados, quando for o caso, e até mesmo suprimidos se não mais corresponderem à realidade socioeducacional e não atenderem às exigências e necessidades da sociedade.

A seguir buscaremos saber a percepção destes alunos em torno das disciplinas como tentativa de articular com os processos avaliativos.

6 Qual disciplina você mais gosta? Qual você não gosta? Por quê?

Esta questão buscou compreender como cada aluno lida com as disciplinas consideradas problemáticas, em termos de serem aquelas em que há maior processo de reprovação.

A: Ciências. Não gosto de Matemática, porque o professor briga demais, só porque a gente esquece de fazer uma tarefa o professor fica reclamando.

B: Geografia. Não gosto de Ciências, porque é muito chato.

E: Matemática. Por que eu gosto de resolver problema, porque tem muita coisa pra resolver em matemática.

F: Matemática, porque são mais fácil.

G: Matemática, porque tem contas.

H: Português porque ensina mais o verbo e ensina tudo.

I: Espanhol. Não gosto de português tem que mexer com bocado de verbo, predicado, sujeito, oração.

K: Arte. Não gosto de matemática e português. Porque é difícil tem que ter um bocado de coisa.

L: Arte e Espanhol. Não gosto de matemática, português e ciências, porque confunde muito.

Entendemos que o gosto pela disciplina esta ligado com aprendizagem, logo quem não compreende os conteúdos da disciplina não gosta dela, ao mesmo tempo em que as exigências em torno de que conteúdos devem ser apreendidos definem o sentimento em relação às disciplinas, e, portanto, da forma que o aluno se porta diante da avaliação.

Diante disto discutimos a partir de Vianna (2003) em que as instituições educacionais, nos seus diversos níveis, ao detalharem seus programas indicativos das disciplinas que integram o programa curricular, devem, em função dos objetivos institucionais e as características educacionais, culturais e sociais do seu corpo discente, definir, operacionalmente, cada um dos conhecimentos associados às habilidades esperadas, a fim de que possam caracterizar o nível de capacidade de cada um e promover a aceleração dos que se acham em déficit com os padrões estabelecidos. Ao mesmo tempo, impõe-se dar ciência da situação aos interessados, inclusive à família, para que participem da atividade docente. É importante que a sociedade saiba a que a escola se propõe, em termos de competências educacionais e sociais necessárias, para a concretização da cidadania.

Articulado a esta necessidade de competências Gatti (2003) ressalta que toda avaliação depende de decisões a respeito do que avaliar, de como avaliar e para que avaliar, o que não está dado antes do processo de ensino/aprendizagem. O acordo desenvolvido por alunos e professores em torno dos objetivos da disciplina, o trabalho para sua conseguir ao longo do curso e a definição de papéis de cada um durante a convivência, dão legitimidade e objetivam o processo avaliativo.

Diante disto a próxima questão busca compreender se há alteração emocional dos alunos em momentos de avaliação na escola.

7 Os alunos mudam de comportamento nos dias de avaliação?

Sobre este tema as respostas mais frequentes foram:

B: Eu acho, fico nervosa.

D: Sim. Ficam mais quietos, silêncio, estudando, alguns que gostam de estudar. Eu fico nervoso.

E: Muda. Eu acho que eles têm medo de ser muito difícil conseguir passar.

L: Eu acho. Nervoso, com medo de tirar nota baixa, taca e reprovar.

C: Sim. Eles ficam quietos eles acham que a prova é difícil, se eles tiver colando o professor pode pegar ele colando. Eu fico nervosa e digo será se vou passar ou não vou.

M: Sim. Fica mais concentrado é pra tirar boa nota na prova para não ficar reprovado.

O estado emocional, a tensão e o castigo nos quais o aluno se envolve mediante situações de um processo avaliativo distorcido, segundo Ferreira (2004, p. 56) “parece não ser preocupação da escola e do professor” talvez por desconhecerem as consequências que podem causar para a vida futura do estudante.

Utilizamos para esta análise o que Ferreira (2004 apud GOLEMAM, 1995, p.305) discute na definição de emoção “como qualquer agitação ou perturbação da mente, sentimento, paixão, qualquer agitação ou perturbação da mente, sentimento, paixão; qualquer estado mental veemente ou excitado.” Acrescenta que são estados psicológicos e biológicos que sem dúvida são afetados diante de um estado emocional abalado. Ressalta que há centenas de emoções com suas combinações, variações, alterações e matizes.

São situações emocionais agradáveis e desagradáveis que o ser humano convive no seu cotidiano. O aluno também vive seu dia-a-dia cheio de alegrias e prazer, mas são as

emoções desagradáveis que ele enfrenta em situações de avaliações (provas) que começam a experimentar desde cedo que poderiam ser evitados e amenizados.

A ansiedade, por exemplo, é caracterizada no cotidiano escolar nos períodos destinados a avaliação. Ela arruína o entendimento fazendo com que a pessoa falhe. Ferreira (2004 apud ALLEN, 1969) diz que os fatores emocionais interferem na leitura e na interpretação das perguntas e que, para passar em um exame, deve-se estar bem física e emocionalmente.

A tensão também pode ser causada pelo excesso de trabalho ou estudo, no caso do aluno que exagera nos estudos as vésperas de uma prova.

Ainda existe tempo para significativas tomadas de decisões, quanto a encarar a avaliação de forma contextualizada, onde o aluno se sinta satisfeito pelo conhecimento alcançado e demonstre satisfação pelo saber, pois conforme Ferreira (2004) apud Bloom (1983, p. 63), “quando o aluno dominou um assunto recebe indicações subjetivas e objetivas de que o fez, ocorrem profundas modificações em sua maneira de encarar a si próprio e ao mundo”.

Percebemos que há necessidade de um melhor entendimento sobre o tema em questão, para que permita a busca de novas formas de avaliar e tornar o ato a pedagógico mais participativo e dinâmico. Observei que a proposta da escola esta de acordo com o projeto político pedagógico, mas os alunos precisam se compreender dentro do processo.

Considerações Finais

O ambiente escolar não é o único lugar produtor de educação. “Se observarmos crianças brincando, vamos compreender que elas estão vivenciando, aprendendo e entendendo a vida no espaço e no tempo” (Luckesi, 2005, p.35). É interessante observar que diariamente, identificam-se várias situações de aprendizagem que requerem avaliação do desempenho, sem, contudo, marcar negativamente os sujeitos negativamente.

Vale ressaltar, que, ainda no decorrer de nossa pesquisa encontramos dificuldades em obtermos informações precisas sobre o processo em questão e também de ter acesso a documentos ou materiais que comprovasse claramente a proposta da escola. No entanto, apesar das dificuldades, nosso desejo de evidenciarmos a avaliação na visão do aluno foi maior do que entraves encontrados, que só nos estimularam a investigar cada vez mais a cerca da temática.

Silva e Moradillo (2002) ressaltam que em geral o papel da avaliação escolar é verificar o desempenho dos alunos frente a situações padronizadas. Esse desempenho é traduzido em notas de acordo com a maior ou menor proximidade das respostas em relação às normas que resulta em uma classificação dos alunos para a promoção.

O instrumento mais mencionado pelos alunos era a prova. Eles se referiam aos dias de provas como se prova e avaliação fosse sinônimos. Nesses dias, os alunos demonstravam ansiedade e preocupação em função dos resultados que apresentariam. Tanto que a ansiedade não se resumia aos dias de provas, mas também aos dias de receber os resultados.

A ação de avaliar sempre provoca reações, muitas das quais com características negativistas, argumentando que apenas aspectos cognitivos são destacados, sem considerar outros aspectos que, por sua natureza, são, muitas vezes, mais importantes do que o simplesmente aprendido. É preciso não esquecer, contudo, que ao avaliar, implicitamente, também se está avaliando algo mais, representado por habilidades, interesses e valores.

A avaliação educacional em uma instituição ou em um sistema não deve resultar de decisões individuais, mas refletir um consenso em que diferentes atores, professores, administradores, técnicos, alunos e a própria família, como interprete da sociedade procuram definir os objetivos e finalidades da avaliação, além de outros pontos de relevância, como o tipo de instrumento a utilizar.

Pode-se afirmar que a escola não é aberta à participação dos alunos. Suas vozes não costumam ser ouvidas. Eles não têm espaço para tomar decisões. O aluno, ao vivenciar na

escola situações que permitam sua participação e a reflexão sobre seu fazer como educando, esta aprendendo a se comportar no seu meio social como agente de construção e transformação, tornando-se assim um cidadão crítico e responsável na sociedade em que vive.

Para tanto, a avaliação deve ser concebida como uma prática presente em todas as fases do processo ensino-aprendizagem de maneira menos formal, utilizando múltiplos procedimentos, vivenciados em um clima tranquilo, menos tenso, mas nem por isso de forma ocasional, sem planejamento e sem os devidos registros que possam favorecer as tomadas de decisões. Vale lembrar que o aluno como protagonista compreenda o processo avaliativo e que este contribua para sua aprendizagem.

Diante do que foi aqui exposto, percebemos que é urgente o repensar do significado da ação avaliativa no contexto educacional. Precisamos mudar as concepções e as imagens negativas que fazemos desse ato enquanto procedimento desvirtuado, para evitar ou amenizar as consequências danosas a que os alunos estão expostos.

Esperamos que nossa pesquisa venha contribuir de alguma forma para a conscientização da importância de (re) vermos nossa concepção, a cerca da avaliação na visão do aluno.

Desta forma como apontados em um de nossos objetivos consideramos discutir a necessidade da adoção da Avaliação formativa, como um caminho possível para alterar uma realidade ainda centrada na medição do conhecimento através de provas, testes e outros instrumentos, que pouco contribuem num debate crítico acerca do papel da avaliação como contribuição ao ensino-aprendizagem.

A partir disto, consideramos que o ser humano passa por várias situações de aprendizagens ao longo de sua vida. O seu desenvolvimento intelectual é influenciado pelas interações do meio social. E a aprendizagem ocorre por meio de um processo no qual a pessoa vai incorporando novos saberes aos conhecimentos adquiridos.

Isto quer dizer que a educação não começa nem termina na escola. Ela ocorre em todas as instituições da sociedade seja em casa, na igreja e na escola. Sendo que na escola se formaliza a educação, isto é, sistematizada e intencional. Constitui-se o espaço de ensino-aprendizagem com o compromisso de formar cidadãos críticos capazes de atuar na sociedade como agente de transformação social.

No ambiente escolar, todas as ações devem estar voltadas para as aprendizagens dos alunos. A escola deve deste modo, realizar uma prática que se dirija para o acesso e

desenvolvimento de saberes e conhecimentos que possibilitem a formação do aluno crítico participativo e responsável para construir uma sociedade mais justa.

Discutimos que, para que a avaliação seja formativa precisa fazer parte do cotidiano da sala de aula. Isso sugere diálogo constante entre professores e alunos e disposição para a reconstrução das práticas pedagógicas. Nesse sentido a avaliação ajuda o professor a “ensinar e o aluno a “aprender”, o que não significa que ensinar seja tarefa exclusiva do professor e que aprender cabe apenas ao aluno, mas acreditando que uma relação dialógica admite que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2004, p. 23)

Concordamos com esta interpretação e compreendemos conforme continua o autor que “ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou construção” (p.22). A partir disto, defendemos a partir do que analisamos nesta pesquisa inicial que a avaliação poderia promover uma reflexão e análise do conhecimento construído pelo aluno para, a partir daí, professores e alunos buscarem juntos os meios para a superação das necessidades apresentadas. Concordo com o autor, pois por meio da avaliação o aluno pode conquista sua autonomia, criatividade e participação.

Desta firma, argumentamos o que deve ser considerado no cotidiano escolar em termos de avaliação não são apenas as aprendizagens dos alunos, o trabalho dos professores, da escola, o currículo, os livros didáticos seguidos considerando o nível de aprendizagem dos alunos. Dessa forma a avaliação será modificada e uma meio eficiente para que se compreendam os problemas existentes e busquem soluções das praticas escolares e deixe de ser um procedimento meramente burocrático.

Este trabalho fez-me perceber que em geral os professores ao discutirem a avaliação admitem seu caráter formativo o acompanhamento das diversas manifestações de aprendizagem do aluno possibilitando-lhe novas oportunidades de crescimento, no entanto esse discurso não condiz com a prática adotada na maioria das escolas.

Apesar das diferentes pesquisa neste âmbito, avaliamos que os professores, geralmente praticam a avaliação na escola ainda com o objetivo de julgar o aluno e medir suas aprendizagens, não incluindo a compreensão formativa da avaliação, que favorece a sua aprendizagem, uma vez que leva em consideração o que ele já sabe e o que deve avançar em termos de conhecimentos para, a partir daí, reorganizar o trabalho pedagógico, considerando os outros elementos que compõem o sistema pedagógico. Para Perrenoud (1999, p.23), “a

avaliação não pode mudar em um sistema educativo que, no restante, permanece imóvel”. O autor sugere a melhoria no sistema educacional como um todo e defende que

Uma verdadeira avaliação formativa é necessariamente acompanhada de uma intervenção diferenciada, com o que isso supõe em termos de meios de ensino, de organização de horários, de grupo aula, até mesmo de transformações radicais das estruturas escolares. Perrenoud (1999, p.15)

A avaliação só cumpre seu verdadeiro papel se for colocada a serviço do desenvolvimento do aluno, ou seja, se for usada para favorecer sua aprendizagem. Nesse sentido Hoffmann (2010, p. 17) ressalta,

“uma avaliação a serviço da ação não tem por objetivo a verificação e o registro de dados do desempenho escolar, mas a observação permanente das manifestações de aprendizagem para proceder a uma ação educativa que otimize os percursos individuais.

Defendemos que a verdadeira avaliação formativa abre espaços para todas as manifestações do aluno e é usada para descobrir em que aspectos ele precisa melhorar e que providências a escola pode tomar para ajuda-lo em suas necessidades de aprendizagens. Buscar inseri-lo de forma que ele torne um cidadão capaz de tomar decisões e se comprometer com a sociedade da qual faz parte.

Conforme argumenta Perrenoud (1999), um professor sozinho não consegue realizar avaliação formativa, porque um professor recebe novos alunos a cada ano não pode esperar, em algumas semanas, modificar radicalmente suas atitudes e suas representações para que entrem no jogo da avaliação formativa, sabendo que, em alguns meses mais tarde, eles irão para outra turma deverão retornar as suas estratégias anteriores Perrenoud (1999, p.152). Não é nada fácil mudar as representações de avaliação dos alunos e ate mesmo de seus pais se não houver um trabalho antes voltado para uma concepção formativa de avaliação no ambiente escolar. Portanto, para que a escola avance em direção a essa concepção é necessária uma modificação na organização pedagógica, na instituição escolar e na sala de aula.

Notamos a importância do papel do gestor no exercício da avaliação formativa, no envolvimento de todos profissionais que compõe a escola para que essa modalidade se torne um processo coletivo e na prática de projetos que visem adotar práticas avaliativas comprometidas com o desenvolvimento dos alunos e da escola. Cabe ao gestor incentivar a

participação das famílias, considerar suas expectativas para que eles também sejam agentes do projeto educacional do qual serão beneficiados. Cabe a ele ainda romper com a ideia de que a avaliação da aprendizagem é tarefa exclusiva só do professor. Na escola a equipe pedagógica e a direção são responsáveis pela criação de uma cultura formativa de avaliação, levando os professores a assumirem essa concepção e reconhecendo seu papel no desenvolvimento da avaliação e de seus alunos.

Referencias Bibliográficas:

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro editora, 3ª Ed. 2008.

ARELARO, L. R. G., Jacomini, M. A., S. B. Klein. **O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação**, 2011. Disponível em: <HTTP://scielo.br>. Acesso em 01/04/2013.

CAMARGO, A. L. C. **o discurso sobre avaliação escolar do ponto de vista do aluno**. Disponível em: <HTTP://scielo.br>. Acesso em 23/03/12

DEPRESBITERIS, Léa. **O desafio da avaliação da aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora**- São Paulo: EPU, 1989.

FREIRE, Paulo **Pedagogia da autonomia**. 29 ed. São Paulo: Paz e Terra. 2004.

FERREIRA, Lucinete Maria Sousa. **Retratos da avaliação: conflitos, desvirtuamentos e caminhos para a superação**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática Geral**. 7. Ed. São Paulo: Atica, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**- Porto Alegre: Mediação, 2009 (11. ed. ver. e atual. Ortog.).

LIBANEO, José Carlos. **Didática**. 28. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____ **Avaliação da Aprendizagem escolar: estudos e proposições** -16 ed.-São Paulo. Cortez, 2005.

MARINHO, Marilene Pinheiro. **Avaliação sobre a ótica do aluno**. 2009 Disponível em: <HTTP://scielo.br>. Tese de mestrado Acesso em 19/02/2013

MORALES, Pedro. **Avaliação escolar**: o que é e como se faz. São Paulo, Edições Loyola, 2003.

OLIVEIRA, C. L. **Um apanhado teórico- conceitual sobre a pesquisa qualitativa**: tipos, técnicas e características.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**. Da excelência à regulação das aprendizagens: Entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Projeto Político Pedagógico. 2012

SACRISTAN, J. Gimeno; PEREZ GOMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SAVIANI, Dermeval, **A nova Lei da Educação**: trajetória, limites e perspectivas/ 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008, (Coleção Ed. Contemporânea)

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994

GATTI Bernadete A. **O professor e a avaliação em sala de aula**. *Estudos em Avaliação Educacional*, 98 n. 27, jan-jun/2003

VIANNA, Heraldo Marelím: **Fundamentos de um Programa de Avaliação Educacional** Meta: Avaliação | Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p.11-27, jan./abr. 2009. Artigo publicado na revista Estudos em Avaliação Educacional, n. 28, jul./dez. 2003.

FURLAN, Maria Ignez Carlin: **Avaliação da aprendizagem escolar**: convergências e divergências entre os atores do processo de uma escola pública de ensino médio/ Presidente: Prudente [s.n.],2006. Tese de mestrado

SILVA, José Luis P. B. MORADILLO, Edilson Fortuna de: **Avaliação, Ensino E Aprendizagem De Ciências**. ENSAI O – Pesquisa em Educação em Ciências Volume 04 / Número 1 – Julho de 2002

TYLER, Ralph Princípios básicos de currículo e ensino. Porto Alegre: Globo 1974

BANCA EXAMINADORA

Ivan Costa Lima

Cleide Pereira dos Anjos

Silvana de Sousa Lourinho
